



HAL
open science

Le jeu de l'instant : transposition d'une pratique d'enquête de l'École Freinet en milieu ordinaire

Thibaut Bouchet-Gimenez

► To cite this version:

Thibaut Bouchet-Gimenez. Le jeu de l'instant : transposition d'une pratique d'enquête de l'École Freinet en milieu ordinaire. Education. Université de Lorraine, 2022. Français. NNT : 2022LORR0304 . tel-04129224

HAL Id: tel-04129224

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-04129224>

Submitted on 15 Jun 2023

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.



**UNIVERSITÉ
DE LORRAINE**

**BIBLIOTHÈQUES
UNIVERSITAIRES**

AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire élargie.

Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact bibliothèque : ddoc-theses-contact@univ-lorraine.fr
(Cette adresse ne permet pas de contacter les auteurs)

LIENS

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 122. 4

Code de la Propriété Intellectuelle. articles L 335.2- L 335.10

http://www.cfcopies.com/V2/leg/leg_droi.php

<http://www.culture.gouv.fr/culture/infos-pratiques/droits/protection.htm>

UNIVERSITÉ DE LORRAINE

Campus LSH, 23 Bd Albert 1er, BP 60446, 54001 Nancy cedex

École Doctorale École doctorale Sociétés, Langages, Temps, Connaissances (SLTC)

Thibaut Bouchet-Gimenez

Thèse de Doctorat en sciences de l'éducation et de la formation
sous la direction de Henri Louis GO

soutenue le 24 novembre 2022

Le jeu de l'instant

*Transposition d'une pratique d'enquête de l'École
Freinet en école ordinaire*

JURY

Eirick PRAIRAT

Professeur, Université de Lorraine, IUF – *Président*

Marie-France BISHOP

Professeure émérite, Université de Cergy-Pontoise – *Rapporteuse*

Sandoss Ben Abid-Zarrouk

Professeure, Université de Haute-Alsace – *Rapporteuse*

Didier Cariou

Maître de conférences HDR, Université de Bretagne occidentale – *Examineur*

Frédérique Marie Prot

Maître de conférences, Université de Lorraine – *Examinatrice*

Henri Louis Go

Maître de conférences HDR, Université de Lorraine – *Directeur*



CAMPUS LETTRES ET
SCIENCES HUMAINES



normes
& valeurs **lisec**

Le jeu de l'instant

*Transposition d'une pratique d'enquête de l'École Freinet
en école ordinaire*

*« le dispositif qu'est notre civilisation - où le règne de la quantité [...],
sous la forme de l'économicisme, du mécanisme, du matérialisme,
et plus spécialement du rapport profit du capital/coût du travail/coût de la rente,
semble avoir définitivement forclous la question du qualitatif et du symbolique.
"How much do I/you/they make?" a remplacé
"Dans quel monde vivons-nous, et quelle personne y suis-je?" ».*
Augustin Berque, le 8 janvier 2019, dans un courrier électronique envoyé
après quelques mois de villégiature nippone.

*« Dès cet instant, la vie de la classe cesse d'être simplement scolaire
pour devenir humaine »
Élise Freinet*

Remerciements

Je remercie Henri Louis Go, mon directeur de thèse, pour son compagnonnage bienveillant et son soutien attentif dans le « layonnage » qu'a représenté mon activité de thésard. Qu'il soit également remercié pour sa patience et sa gentillesse, ainsi que pour la « kairicité » de ses encouragements.

Je remercie vivement chacune et chacun des membres du jury de l'honneur qu'ils m'ont fait d'avoir accepté de porter de l'intérêt à mon travail.

Je remercie également le professeur Gérard Sensevy pour sa disponibilité permanente et pour la pertinence de ses remarques. Ses encouragements ont énormément compté dans la réalisation de cette thèse.

J'adresse tous mes remerciements aux membres du Séminaire *Normes et Valeurs* et plus particulièrement au professeur Eirick Prairat dont les thèmes de recherche ont grandement influencé mes travaux. J'adresse de vifs remerciements à Frédérique Marie Prot et à Bérengère Kolly pour avoir facilité mes premiers pas dans la recherche. Je remercie chaleureusement Xavier Riondet, pour sa grande proximité et ses nombreux encouragements ainsi que Nicolas Koessler, pour sa générosité et pour tout l'intérêt porté à mon projet.

Mes remerciements vont également à François Laplantine, à Maurice Laurent, à Philippe Meirieu et à Albert Piette pour les fructueux échanges réalisés en leur compagnie. Leurs travaux ont été de stimulantes sources d'inspiration.

Je tiens à remercier Christophe Bouriau pour les conseils qu'il m'a prodigués lors des réunions du comité de suivi.

Je remercie l'École Freinet pour les valeurs qu'elle s'efforce encore de défendre dans le monde d'aujourd'hui.

Je fais ici une place particulière à tous les élèves que j'ai eus au cours de ma carrière et à tous les moments de franche humanité en leur présence. Ce travail leur est en quelque sorte dédié.

Enfin, au bout de ce long et difficile travail, il est temps d'exprimer tout ce que je dois à ma conjointe, Stéphanie, à mes enfants, Antonio et Shalini et à mes beaux-parents Bhavani et Bala. Ils ont su, par leur présence infaillible, illuminer de mille manières ces années d'étude. Que mon frère Anthony et mes deux sœurs, Camille et Margot, trouvent également ici la profonde expression de mes remerciements.

À ma mère.

TABLE DES MATIÈRES

Introduction	15
1. Prologue : mon parcours	19
1.1. Autobiographe, « malgré moi »	19
1.1.1. Je, moi, le moi, le soi. Que signifie <i>parler de soi</i> ?	20
1.1.2. Le récit de soi : une pratique située	21
1.1.3. Un discours de vérité ?	22
1.1.4. Parler de soi : pour quoi ?	24
1.2. Des éléments de ma scolarité	26
1.3. Être un lecteur, tardivement	28
1.4. Savoirs inopérants, impuissance d’agir	31
1.5. L’expérience de Cayodé (Kayodé)	33
1.6. « Itin-errance » pédagogique d’un professeur	39
1.6.1. La question d’une « pratique correcte »	40
1.6.2. L’ensevelissement du subversif freinetien : la Pédagogie Institutionnelle	45
1.6.3. La pédagogie du chef-d’œuvre et l’auto-socio-construction du savoir	48
1.6.3.2. L’expérience du chef-d’œuvre pédagogique	49
1.6.3.3. Quelques interrogations	61
1.6.4. L’intérêt, levier de la pédagogie Decroly	63
1.6.4.1. Le stage Lucie Libois-Fonteyne	63
1.6.4.2. Des fondamentaux de la méthode Decroly	66
1.6.4.3. Quelques points de réflexion	67
1.6.5. La subordination de l’enseignement à l’apprentissage chez Gattegno	69

1.6.5.1. Une critique de l'enseignement traditionnel	69
1.6.5.2. La science de l'éducation et les voies de connaissance	70
1.6.5.3. Le principe d'économie dans l'apprentissage	72
1.6.5.4. Quelques réserves	76
1.7. « Travailler » à l'école : quelques considérations	78
1.7.1. Description d'une expérience à l'usine	79
1.7.2. Relecture weilienne	82
1.7.2.1. Temps contraint, cadence contre rythme	83
1.7.2.2. Monotonie et imprévu	84
1.7.2.3. Atrophie de l'exercice de la pensée	85
1.7.3. Déni de pensée, déni de réalité	86
1.7.4. Perspective mésologique	88
1.7.4.1. L'hominisation chez Leroi-Gourhan	88
1.7.4.2. François Sigaut : Homo sapiens est un Homo faber	89
1.7.4.3. Simone Weil : devenir humain par le travail de la matière.	90
1.7.5. Notions freinetiennes : travail, jeu, travail-jeu, jeu-travail, jeu de distraction ou de détente compensatrice, jeu haschich	92
1.7.5.1. Contre la chamarrure éducative, le travail.	92
1.7.5.2. « Travailler » à l'école	93
1.7.5.3. Le Travail-jeu	94
1.7.5.4. Le jeu-travail	95
1.7.5.5. Le jeu de détente compensatrice	97
1.7.5.6. Le jeu haschich	98
1.7.5.7. Le travail dans la machine Freinet	98
2. Cadre théorique	102
2.1. Relégitimer l'école dans une perspective démocratique	103

2.1.1. <i>Perte de topos et de philia, montée de l'individu</i>	104
2.1.1.1. Le concept de philia chez Aristote	104
2.1.1.2. Raréfaction des espaces du « commun » et « ghettoïsation »	105
2.1.1.3. La prévalence démesurée de l'individu sur le collectif	107
2.1.2. L'institution scolaire en question	108
2.1.2.1. Un affaiblissement de l'école publique	108
2.1.2.2. Des conséquences d'une désinstitutionnalisation progressive des lieux du commun	109
2.1.3. L'école publique, « <i>otium</i> du peuple »	110
2.1.3.1. Un concept forgé dans la Rome antique	111
2.1.3.2. L' <i>otium</i> comme nécessité socio-historique d'humanisation	113
2.1.3.3. Lutter pour le « désintéressement » du temps d'étude, contre l'influence de l'hétérotopie économique sur l' <i>otium</i> scolaire.	114
2.2. Le travail <i>princeps</i> d'Henri Louis Go	115
2.2.1. Le concept de forme scolaire	117
2.2.1.1. Le concept de forme	117
2.2.1.2. Le concept de forme scolaire	120
2.2.1.3. La socialisation démocratique	122
2.2.2. L'approche mésologique : une matrice possible pour la reconstruction	123
2.2.2.1. <i>Umgebung</i> et <i>Umwelt</i>	124
2.2.2.2. Médiante et trajection	125
2.2.2.3. Cosmisation, somatisation, écoumène	125
2.2.2.4. Une logique mésologique qui dépasse la logique du Paradigme Ontologique Moderne Classique	126
2.2.2.5. La mésologie dans une perspective de reconstruction de la forme scolaire	128

2.2.3. L'école, réserve d'enfance : le pragmatisme pédagogique Élise et Célestin Freinet	129
2.2.3.1. Contre l'assujettissement de la « pédagogie Freinet »	129
2.2.3.2. Trois évolutions de la « pédagogie Freinet »	130
2.2.3.3. Trois piliers de la pédagogie des Freinet	132
2.3. La question du temps scolaire	137
2.3.1. Quelques remarques – et écueils – pour approcher le concept de <i>temps</i>	137
2.3.1.1. Que signifie « définir le temps » ?	138
2.3.1.2. Le temps mesuré chez [Saint-]Augustin	140
2.3.1.3. Bergson et la spatialisation du temps	142
2.3.4. Quelques réflexions sur l'instant	144
2.3.4.1. L'instant et sa mise en système comme réalité décisive chez Bachelard	144
2.3.4.2. La notion de « kairos »	148
2.3.1.3. Aller à la recherche de l'occasion : l'instant chez Vladimir Jankélévitch	151
2.3.3 Les temporalités didactiques: temps d'objet, temps de situation, temps d'enquête, temps du <i>kairos</i>	158
2.3.2.1. Le temps d'objet	158
2.3.2.2. Le temps de situation	160
2.3.2.3. Le temps d'enquête	162
2.3.5. Possibilités didactiques de l'instant	163
2.3.3.1. Dans l'œuvre de Guy Brousseau	164
2.3.3.2. Dans l'œuvre de Yves Chevallard	166
2.3.3.3. Dans les recherches en didactique	167
2.3.3.4. Un apprentissage « incident », « aléatoire » ?	179

2.3.3.5. Une pratique d'enquête dans une temporalité kairique	187
2.3.3.6. Une pratique illustrant l'éthique professorale comme éthique de la présence.	193
2.4. Le jeu de l'instant : une éducation <i>en mode mineur</i>	195
2.4.1. Articuler deux types d'appréhension du savoir	195
2.4.1.1. La forme scolaire classique d'éducation : l'hospitalité escamotée	195
2.4.1.2. Séances, performances et rentabilité	196
2.4.1.3. Enseigner dans une forme scolaire classique : un mode majeur d'éducation	197
2.4.1.4. Éduquer aussi en mode mineur : vers un mode de connaissance modal	198
2.4.2. Apprendre en mode mineur: une logique de frayage épistémique	199
2.4.2.1. Définir la notion de frayage : l'acception freudienne	199
2.4.2.2. Le « rythme didactique » à l'école : temps forts et temps faibles	201
2.4.2.3. Temps forts et temps faibles: rythmique de l'enfance à l'école	207
2.4.2.4. Le frayage épistémique comme "temps vivant" de l'expérience scolaire	216
2.4.3. La « classe-foutoir »	221
2.4.3.1. La classe-foutoir comme signe de « relâche » épistémologique et d'hétérotopie économique	221
2.4.3.2. Raisonner mésologiquement	222
2.4.3.3. L'exemple de la constitution de la « machine Freinet »	227
3. Cadre méthodologique et position épistémologique	229
3.1. Paradigme indiciaire, démarche clinique	230

3.1.1. La notion de paradigme indiciaire	230
3.1.2. Une démarche clinique	234
3.2. Objectiver sa propre pratique dans une démarche clinique et indiciaire : être juge et partie.	236
3.2.1. <i>Un chercheur tout à son affaire de praticien</i>	237
3.2.2. Un juge intime avec un esprit et des pratiques : approcher un lieu de démarcation	240
3.2.3. La vision de l'observateur : m'observer et m'objectiver comme juge	243
3.3. Instrumenter le processus d'objectivation	245
3.3.1. L'étude ethnographique	246
3.3.1.1. Le moment ethnographique	246
3.3.1.2. L'ethnographie de l'école	247
3.3.1.3. Conditions de la description ethnographique	248
3.3.1.4. Une description auto-ethnographique	250
3.3.2. Modéliser ma pratique : l'outillage théorique de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique	253
3.3.2.1. Outiller concrètement son étude : le système hybride textes- images-sons (SHTIS) et la technique du photogramme	254
3.3.2.2. Description faible, description dense	258
3.3.2.2. Voir la relation didactique comme un jeu	261
3.3.2.3. Des notions-modèles comme éléments de description	265
3.3.2.4. De l'usage des contrefactuels dans l'analyse des pratiques	267
3.3.2.4. « Greffer » des situations didactiques	270
3.3.3. Vers une instance <i>métisse</i> : l'ingénieur	274
3.3.3.1. Perspectives	274
3.3.3.2. Le chercheur doit continuer à pratiquer	274

3.3.3.3. Quelques réserves	278
3.3.4. D'une ethno-didactique vers une anthro-podidactique ?	279
4. Pratiques sources : analyse des pratiques vençaises	284
4.1. Première occurrence d'une pratique source : « <i>Le Mexique, c'est la France ?</i> »	285
4.1.1. L'observation d'Henri Louis Go	286
4.1.2. Une première redescription de la situation en langage commun	287
4.1.3. Une brève redescription en utilisant des notions-modèles	289
4.2. Situer un lieu sur une carte : la Thaïlande	291
4.2.1. Présentation de la situation étudiée	291
4.2.2. Description en langage commun	292
4.2.3. Redescription à partir de notions-modèles	299
4.2.4. Un scénario contrefactuel	305
4.2.5. Greffe d'une situation didactique	306
5. Cas de transposition en milieu ordinaire : le jeu de l'instant à l'école primaire publique de Montjoyer et à l'école élémentaire publique Célestin Freinet de Valence	311
5.1. École primaire publique de Montjoyer : Présentation du terrain d'enquête	311
5.1.1. Une première expérience en vue d'une « reconstruction » de l'institution scolaire	315
5.1.1.1. La transposition des institutions didactiques de l'École Freinet	315
5.1.1.2. La transposition des institutions didactique de l'École Freinet	316

5.1.1.3. Le ménagement du terrain communal : le Parcours et un potager	318
5.1.1.4. La transposition des institutions didactiques de l'École Freinet	327
5.1.2. Premier cas d'étude d'un jeu de l'instant	336
5.1.2.1. Description en langage commun	336
5.1.2.2. Redescription à partir des notions modèles	339
5.1.2.3. Un scénario contrefactuel	344
5.1.2.4. Greffe d'une situation didactique	345
5.1.3. Deuxième cas d'étude : le cerveau spaghetti	348
5.1.3.1. Description en langage commun	349
5.1.3.2. Redescription à partir des notions-modèles.	362
5.1.3.3. Le cerveau spaghetti : scénario contrefactuel	370
5.1.3.4. Greffe d'une situation didactique	371
5.2. Greffer une micro-institution didactique : le Journal du Nombre. Le cas d'une classe de cycle 3 de l'École élémentaire publique Célestin Freinet de Valence.	374
5.2.1. Greffer le Journal du Nombre sur une transposition du modèle vençois	375
5.2.1.1. Genèse du projet de greffe et caractéristiques de cette action conjointe professeur-chercheur	376
5.2.1.2. Caractéristiques de cette action conjointe professeur-chercheur	377
5.2.1.3. Le Journal du Nombre : une définition	378
5.2.1.4. Objets de savoir étudiés	380
5.2.2. Le cas de Clément : table de 12 et distributivité	381
5.2.2.1. Lancement du dispositif « Journal du Nombre »	381

5.2.2.2. Jeu de l'instant, table de 12 et distributivité	385
6. Sans conclure	387
RÉFÉRENCES	395
SOURCES	405
ANNEXES	406
<i>INDEX RERUM</i>	421

Introduction

Cette recherche a pour objet la description, l'analyse et l'objectivation d'une pratique didactique trouvant initialement sa raison d'être dans un milieu d'enseignement et d'apprentissage spécifique. A ce titre, puisqu'il s'agit de l'étude d'une manière de faire qui vise à faire que quelques-uns apprennent quelque chose et puisque les contenus à apprendre par celle-ci concernent aussi des objets de savoir relevant de différents corps de savoirs légitimés par l'institution scolaire, cette recherche sur *du didactique* peut nourrir l'ambition de contribuer à *la didactique*, c'est-à-dire de participer à l'évolution d'une science à part entière portant sur les conditions et les contraintes de la diffusion de tout objet de savoir. Cette première remarque, de coloration chevallardienne¹, draine un ensemble de présupposés :

- les contenus de savoir ont leur spécificité et leur problématique ;
- l'enseignement de ces contenus devra tenter chaque fois de faire éprouver cette spécificité par le travail de leur problématique ;
- la connaissance préalable de chaque spécificité densifiera les gestes de l'enseignement pour *forcer* l'apprentissage ;
- cela étant dit, cette connaissance sera nécessaire mais non suffisante pour assurer les conditions et les contraintes liées à l'enseignement-apprentissage de ces contenus.

Dans le cadre de cette thèse, faire apprendre un savoir, au sens de mettre en œuvre *de façon didactique* un savoir, signifiera faire agir de manière *disciplinée* pour apporter des éléments de réponse à des problèmes *rencontrés*. C'est dans la manière de rencontrer ces problèmes que le travail présenté tire l'une de ses particularités² : le problème va se former dans le surgissement d'un événement qui mobilise l'intérêt de la classe sans concerner *directement* les enjeux de la situation d'enseignement-apprentissage proposée initialement. Peu commune pour le professeur³, voire précaire d'un point de vue épistémique, cette rencontre implique une capacité stratégique qu'il s'agira de mieux cerner en gardant ce questionnement tout au long de cette étude : comment le professeur problématise et fait éprouver un savoir dont il n'a pas programmé l'étude *a priori*, voire un savoir *qu'il ne connaît pas* ?

¹ Chevallard substituerait plutôt le terme de *praxéologie* à celui d'objet de savoir, cette dernière notion renvoyant l'idée d'un savoir *mort*, sans effet pratique sur le monde.

² Les autres particularités de mon étude pourraient être : la réhabilitation du frayage épistémique et l'observation et l'analyse de mes propres pratiques.

³ L'utilisation du genre masculin a été adoptée afin de faciliter la lecture et n'a aucune intention discriminatoire.

Il s'agit de contribuer à la recherche d'une temporalité didactique spécifique du degré primaire. Le professeur des écoles se distingue notamment par sa polyvalence disciplinaire et se trouve confronté, bien plus que ses pairs de l'enseignement secondaire, au problème de la maîtrise d'un ensemble hétérogène de savoirs disciplinaires, aux problèmes de transition entre les cloisonnements disciplinaires et de liaisons entre des temps didactiques disjoints : polyvalence, pluridisciplinaire, problème de transition entre espaces didactiques disjoints mais aussi de coordination entre ces espaces, inter et transdisciplinaire.

La pratique didactique qui sera décrite ici souhaitera être comptée parmi les mille manières de « s'y prendre bien pour faire sa classe le mieux possible » selon l'expression de la pédagogue française Élise Freinet (Freinet É., 1966a). D'un point de vue théorique, elle se logera dans un projet plus large qui visera, d'une part, à relégitimer l'espace scolaire public, sa dimension d'*otium*, face à des tendances diverses – libertarienne et marchande notamment – qui n'ont de cesse de l'éroder (partie 2.1.) et d'autre part, à contribuer à la reconstruction de la forme scolaire traditionnelle (partie 2.2.) en opérant une focale sur la dimension temporelle de l'activité didactique, en tant que dimension majeure de cette reconstruction (partie 2.3.). Car le jeu de l'instant, à l'instar du *καιρός* grec, devra être vu comme un *art du temps*, comme un art de saisir l'*occasion* dans le « souci d'une action humaine efficace » (Trédé, 1992, p. 20). De manière quelque peu paradoxale, il s'agira, pour l'enseignant, de faire durer « la fine pointe du présent », d'agir depuis le « presque rien de la durée » (Jankelevitch, 1963, p. 81) en s'appuyant sur une éthique de la présence⁴ (Prairat, 2019) et en déployant une forme *mineure* de l'enquête (Dewey, 1932 ; Sensevy, 2011). En tant que logique de *frayage*, *temps faible* d'une éducation en mode mineur alternant avec la logique de *forçage*, *temps fort* d'une éducation en mode majeur (partie 2.4.), le jeu de l'instant se posera comme un geste *kairique* provoquant à la fois une rupture – la racine *-ker* de ce mot d'origine grec en porte la trace – et une équilibration au sein d'une continuité d'apprentissage, ouvrant des intervalles propices à des liaisons, à des points de jonction entre des espaces didactiques ordinairement cloisonnés, disjoints.

Produire une objectivation d'une pratique qui ne peut être programmée préalablement demande la mise en œuvre d'une méthodologie adaptée, attentive aux *traces* du mouvant et à la description brute d'événements qui font irruption. Pour

⁴ Je développerai plus loin en quoi une éthique de la présence peut être convoquée dans ce travail.

satisfaire à ces exigences spécifiques, le travail empirique reposera sur une démarche qualitative, clinique, orientée par un paradigme indiciaire (partie 3.1.). Le chercheur sera engagé dans un double mouvement puisqu'il posera initialement un *regard* de type ethnographique sur un fait qu'il parviendra à saisir et à décrire – regard et description qui suspendront l'opération de catégorisation *a priori* pour rendre le chercheur suffisamment disponible *aux choses mêmes* de la réalité didactique – pour ensuite modéliser cette première description par le truchement d'un outillage conceptuel relevant de la didactique (partie 3.3.). Les données de ce processus d'objectivation étant constituées de mon activité de praticien, le discours scientifique produit dans cette thèse devra travailler cette « association complexe » (Sensevy, 1998, p. 74), qui mêle, *métisse*, le fait d'être *juge et partie* dans l'effort de connaissance (partie 3.2.).

Dans un souci de raréfier la prétention à un discours de performance, je sais gré au lecteur de faire preuve d'indulgence devant les méandres d'une pensée *en train de* s'armer théoriquement et de s'organiser méthodologiquement pour rendre *sa faiblesse moins faible* selon les dires du philosophe américain William James⁵. Les conditions d'écriture de cette thèse ont constitué, pour le praticien que je suis, un défi à la persévérance et à la justesse. Mon parcours de doctorant a été « infiltré » par mes activités professionnelles, lesquelles ont maintes fois mis en péril la poursuite de ce projet ; mon arrière-plan culturel s'est manifesté avec une trop grande parcimonie, obligeant à des détours, provoquant des heures intellectuellement lentes parce que relativement pauvres, voire des « heures hostiles interminables parce qu'elles ne donnent rien » (Bachelard, 1992, p. 47-18) ; le fait d'être géographiquement éloigné d'une communauté de chercheurs avec laquelle partager effectivement un *style de pensée* a également pesé dans un quotidien de recherches rendu déjà difficile par un accès très limité aux ouvrages les plus précieux ; enfin, la pratique a souvent été, selon la formule de Marc-Aurèle, le

⁵ « *Some of you of course will charge the thinness to my exposition; but thin as that has been, I believe the doctrines reported on to have been thinner* ». Dans *A Pluralistic Universe*, James opère une distinction entre ce qui a une consistance dense (ce qu'il nomme « the Thick »), et ce qui est caractérisé par sa faiblesse (qu'il nomme « the Thin ») pour illustrer la différence de profondeur entre les constructions théoriques. Il écrit : « *Among the philosophic cranks of my acquaintance in the past was a lady, all the tenets of whose system I have forgotten except one. Had she been born in the Ionian Archipelago some three thousand years ago, that one doctrine would probably have made her name sure of a place in every university curriculum and examination paper. The world, she said, is composed of only two elements, the Thick, namely, and the Thin. No one can deny the truth of this analysis, as far as it goes (though in the light of our contemporary knowledge of nature it has itself a rather 'thin' sound), and it is nowhere truer than in that part of the world called philosophy. I am sure, for example, that many of you, listening to what poor account I have been able to give of transcendental idealism, have received an impression of its arguments being strangely thin, and of the terms it leaves us with being shiveringly thin wrappings for so thick and burly a world as this. Some of you of course will charge the thinness to my exposition; but thin as that has been, I believe the doctrines reported on to have been thinner* » (James, 2004, p. 32).

promontoire contre lequel incessamment se sont brisés les flots d'une pensée théorisante happée par l'éclat de propositions épurées. La pratique, en tant qu'origine et fin, est ce qui a finalement maintenu la vigueur et le sens de ce projet. Les lignes qui suivront en porteront inévitablement la marque.

1. Prologue : mon parcours

Ce prologue à mon étude (point 1.) constitue une assez longue méditation (environ 80 pages) préparatoire à mon propos. Esquisser ce qui m'a conduit, un jour, à commencer une thèse, me paraît revêtir une dimension épistémologique d'importance dans le cadre de cet effort d'analyse de mes propres pratiques didactiques.

1.1. Autobiographe, « malgré moi »

La présentation d'éléments autobiographiques en guise d'introduction trouvera, je l'espère, à s'insérer parmi l'ensemble des discours réflexifs rythmant cette thèse. Parler de soi est un choix scientifique fort, exposant le chercheur dans des dimensions qui d'ordinaire sont mises à l'abri.

Plus précisément, le fait d'occulter l'auteur dans une démarche de production de connaissances s'est imposée depuis le XVII^e siècle alors qu'au Moyen-Âge, écrit Foucault, « dans l'ordre du discours scientifique [...] une proposition était considérée comme détenant de son auteur même sa valeur scientifique » (Foucault, 1971, p. 29). Une certaine position (surplomb), un certain regard (externe) dans le processus de connaissance ont conduit à raréfier, voire à faire disparaître toute présence de l'auteur. Ainsi, l'autobiographie, caractérisée par l'autoréférencement du discours, devient une position problématique du point de vue épistémologique et ne pourrait *a priori* avoir valeur de vérité. Il en résulte que le jeu de la recherche s'accommode encore mal du je du chercheur, ceci alors que « toute recherche, tout travail scientifique contient des éléments autobiographiques sous-jacents, implicites ou masqués, pas tant dans les objets étudiés que dans le processus même de leur analyse⁶ » (Bouilloud, 2007, p. 76). Le chercheur se dévoilerait donc à son insu dans ce qu'il effectue au cours de sa recherche tout en déployant inconsciemment des stratégies diverses pour s'effacer dans celle-ci, alors même que le système d'institutions et la contrainte de vérité organisant son discours seraient soumis à des contingences historiques, à des partages du vrai et du faux « qui sont non seulement modifiables mais en perpétuel déplacement » (Foucault, 1971, p. 16). Ce qui est supposé « mis à l'abri » ne l'est donc pas ; dans ce qu'il fait, dans ce qu'

⁶ L'anthropologue Albert Piette est transparent à ce sujet. L'événement du décès de son père en 1989 a directement, *intimement* motivé toutes ses recherches durant les cinq années qui ont suivi. Il parle ainsi d'*autographie* pour caractériser cette écriture dont le terrain d'études est la personne même qui initie l'étude. Voir à ce propos son ouvrage *Le temps du deuil. Essai d'anthropologie existentielle*.

Il étudie, dans le discours scientifique qu'il produit selon le partage du vrai et du faux typique de son époque, le chercheur ne peut *in fine* s'empêcher d'être « autobiographe malgré lui » (Bouilloud, 2007, p. 79).

1.1.1. Je, moi, le moi, le soi. Que signifie *parler de soi* ?

Je vais ici donner des éléments autobiographiques qui vont m'engager à la première personne. Les énoncés seront écrits en utilisant le pronom personnel "je" du narrateur. Je vais donc parler *de moi*. Cette dernière phrase, d'apparence anodine, contient un glissement grammatical à peine perceptible : le "je" devient "moi". Ce glissement autorise une nouvelle phrase qui opère encore un léger décalage avec les énoncés en "je" ; parler de moi, c'est *parler de soi* à la première personne. Or cette suite de modifications grammaticales, apparemment mineures, pose des problèmes d'ordre philosophique et linguistiques repérés Vincent Descombes (2014) : si je parle de moi – ce qui est équivalent au parler de soi – cela signifie que j'introduis une certaine distance à l'ensemble des "phrases égotistes" en je (Descombes, 2014, p. 18), cette distance se formant dans le fait que "je", devenu "soi" « se décrit tel qu'il *s'apparaît à lui-même*, tel qu'il se connaît par la conscience de soi, ou bien encore tel qu'il se veut dans son projet d'être-soi » (*ibid.*, p. 29). Cette conscience, « le moment où elle échange le pronom "moi" contre le substantif "le moi" [et "le soi"] introduit une référence "à quelque chose dont l'élucidation se fera à la troisième personne » (Descombes, 2014, p. 51). Cette élucidation gravite, pour Descombes, autour de la question de l'identité. Je – "je" parlant de moi-même – *ego* qui parle de son *ego* qui est conscience de soi sur soi, ne me leurre non pas sur *qui* je suis (qui renvoie à la question de l'identité formelle, celle du sujet de l'action "parler", par exemple) mais « sur l'idée que je me fais de ma personne, la définition que je donne de moi-même dans ma manière de vivre et de me comporter » (*ibid.*, p. 142). Autrement dit, je peux répondre de mon prénom et de mon nom de famille à la question "qui parle" posée par moi-même ou par un observateur : le sujet qui parle c'est moi. Mais quant à savoir qui je suis « extra-identitairement », c'est-à-dire par delà ce qui se résume à un formalisme administratif que souligne bien Bourdieu (1986, p. 70)⁷, cela relève de la perspective prise, ici et maintenant, dans le *projet d'être-soi* comme

⁷ Bourdieu, P. (1986). L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, 69-72.

l'écrit Descombes. C'est donc de la description la plus complète de cette perspective que peut surgir le parler de soi le plus fécond épistémologiquement, les faits eux-mêmes étant, de par leur éloignement dans le temps, inexorablement voués à être ensevelis. Bachelard n'écrit-il pas d'ailleurs qu'au fond « nous avons besoin d'apprendre et de réapprendre notre propre chronologie » (Bachelard, 1992, p. 34).

Peut-être serait-il plus correct alors dans mon cas et en première approximation, de « parler-de-soi-dans-une-thèse-de-doctorat-en-sciences-de-l'éducation ».

Un autre point de vocabulaire me paraît utile à considérer. Est-il possible d'utiliser indistinctement *parler de soi* et *récit de soi* ? Descombes ne tranche pas explicitement entre les deux expressions. Celles-ci semblent à première vue se distinguer par leur degré d'élaboration, par leur niveau « d'abstraction », le parler de soi renvoyant à une énonciation davantage spontanée tandis que le récit de soi supposerait une objectivation plus prononcée. Notons que les linguistes distinguent généralement quatre principales formes du « discours », narrative, descriptive, explicative, argumentative, non étanches entre elles (Bertaux, 2016, p. 39). Bertaux propose de différencier l'histoire réelle du récit qui est fait de cette histoire (*ibid.*, p. 40) en précisant que le récit de vie est une narration qui prend forme « dès lors qu'un sujet raconte à quelqu'un d'autre, chercheur ou pas, un épisode quelconque de son expérience vécue » (*ibid.*, p. 39). Le récit de soi nécessite donc deux personnes dans une interaction dialogique dans laquelle, très schématiquement, l'un parle de lui-même et l'autre écoute. Bertaux précise que « raconter » son histoire, c'est-à-dire faire le récit de celle-ci, « signifie que la production discursive du sujet a pris la forme narrative » (*ibid.*). Cette production n'est pas une simple juxtaposition d'événements ; le récit de vie n'est pas une « chronique », il est une production faite dans le but de former une « identité narrative » qui « consiste à chercher dans la vie de quelqu'un une expression de son individualité historique » (Descombes, 2014, p. 169). Dès lors, le parler de soi pourrait signifier une catégorie générale d'expression de soi-même et le récit de soi une sous-catégorie qui concrétise une élaboration spécifique de ce discours de soi.

1.1.2. Le récit de soi : une pratique située

Il faut avant tout noter que le récit de soi ne fait pas partie des « universaux de la communication » (Fabre, Jamin, Massenzio, 2010, p. 10) et rappeler que dans certaines cultures comme après certains événements traumatisants, des personnes se montrent

embarrassées voire incapables de *se raconter*, de répondre à une commande sur une mise en ordre spécifique de leur vécu antérieur. Le récit de soi *ne va donc pas de soi*. S'élaborer « soi-même comme un autre » semble plutôt être une activité caractéristique de la modernité occidentale, celle-ci ayant « produit et vite démocratisé une manière de dire le moi qui n'a pas d'antérieur ou lointain, car elle repose sur une pleine autonomie du sujet » (*ibid.*, p. 10). Se connaître et se reconnaître dans sa *durée* propre, mettre à nu son intimité est donc une pratique historiquement située, repérable dans ses frémissements chez Saint-Augustin sous la forme de la *confessio* puis à travers ce que Jean-Claude Schmitt appelle le « récit de soi médiéval » illustré notamment par le *De vita sua* de Nogent de Guibert. Le sujet médiéval autobiographe, sujet assujéti à des puissances hétéronomes – Dieu, roi –, se raconte entre événement et imaginaire en réservant une place centrale au rêve « parce qu'il est la manière la plus sûre, la plus approfondie de se découvrir soi-même en tant que sujet chrétien, donc sujet de Dieu » (Schmitt, 2010, p. 88). Il faut voir dans *Les Confessions* de Jean-Jacques Rousseau une *modernisation* du regard sur sa propre vie et dans le *Journal intime* de Henri-Frédéric Amiel, une de ses formes paroxystiques, chez un auteur « qui a passé sa vie à se juger lui-même » (Amiel, 1922, p. 11). L'autobiographie de Stendhal, *Vie de Henri Brulard*, par laquelle, sans le ton emphatique de Rousseau mais avec l'exigence de « l'âpre vérité », l'auteur veut capter les « mouvements intérieurs de l'âme », trouve cependant son auteur « bien embarrassé » au moment d'écrire et de répondre à des questions autobiographiques : « Qu'ai-je été? Qui suis-je » (Stendhal, 1890, p. 3). L'époque actuelle semble davantage propice aux récits fragmentés, délinéarisés, mais non exempts d'exhaustivité comme peut en témoigner le *365 Day Project* du cinéaste Jonas Mekas⁸. La diversité des formes de conscience de soi sur soi – autobiographie simple, journal, récit de vie, agencement filmé voire film sur sa propre existence type *focusing on existence* (Piette, 2017) – indique donc qu'il existe plusieurs manières de donner vie à une vie et que celles-ci sont en lien avec des circonstances et des enjeux particuliers. L'intention de parler de soi est ancrée dans un contexte historique et cette relativisation peut également pousser la critique à mettre en doute la véracité de la production de l'autobiographie.

1.1.3. Un discours de vérité ?

⁸ <http://jonasmekasfilms.com/365/month.php?month=1>

L'autobiographie, c'est-à-dire le fait de raconter par écrit l'histoire de sa *propre* vie, de ses propres expériences vécues, pose inévitablement la question de la validité scientifique du contenu présenté. Bouilloud l'écrit en ces termes : « Toutes les critiques sur la validité de l'autobiographie sont au fond assez simples, et tournent autour du même grief : elles reprochent à l'autobiographie, sous ses différentes formes, de ne pas pouvoir garantir qu'elle est un discours de vérité » (Bouilloud, 2007, p. 80). Bertaux mentionne la question « sans fin sur son degré de véracité » (Bertaux, 2009, p. 40) puisque l'autobiographe considère sa vie « rétrospectivement d'un point de vue subjectif » et que « le souci de l'image de soi » (*ibid.*, p. 79) influencera son écriture.

Je vais cependant produire *ici* des énoncés qui ont pour contenu des fragments de mon parcours de vie et des énoncés auto-réflexifs. Dans la contrainte de vérité propre à la démarche scientifique de ce début de XXI^e siècle, cela revient à demander ceci : qui pourrait attester de la vérité de mon discours autobiographique ? Puisqu'aucune personne, aucune caméra n'a suivi, instant après instant, l'ensemble de mon existence – et quand bien même cela aurait été le cas, il aurait fallu justifier le positionnement, le choix de telle personne, de tel objet, la préférence donnée à tel angle de vue, etc. – je ne peux que recourir à l'*autouréférencement* de mon discours, c'est-à-dire me faire juge de mes propres écrits autobiographiques. Ceci présente un avantage précieux relevé par Bertaux : je peux me souvenir « clairement des raisons de certains au moins de [m]es actes » ; la reconstruction partielle après coup est un garde-fou relatif contre la poussée imaginaire (*ibid.*, p. 79) à juger mes propres écrits. Si je peux penser qu'il s'agit d'une question sans fin pour la recherche, c'est surtout parce que connaissance et histoire personnelle, capacité à penser et expériences vécues sont, comme l'écrit par ailleurs Bouilloud, en rapport sous forme de « liens intenses » (Bouilloud, 2007, p. 80). Parmi les arguments proposés par cet auteur pour réhabiliter l'autobiographie dans les pratiques du chercheur, je retiendrai les suivants :

- l'argument de l'inscription sociale du chercheur dit *argument diltheyo-cavellien*, du nom des philosophes Dilthey et Cavell, argument selon lequel d'une part, le philosophe doit s'autoriser à parler en "je" – et non utiliser comme d'ordinaire le pronom "nous" – puisque sa pensée prend racine dans son histoire personnelle. Plus largement, puisque « toute pensée qui relève de l'univers des sciences sociales, qu'elle soit philosophique, sociologique, psychologique ou anthropologique s'articule nécessairement avec une expérience intime du sujet dans sa confrontation au monde social » (*ibid.*, p. 81). Autrement dit, je peux essayer de comprendre un fait social si je fais moi-même partie de l'environnement

social dans lequel il se réalise. Ce fait social sera d'autant mieux compris si je m'efforce de me comprendre moi-même.

- En tant que chercheur dans une science sociale, j'aborde mon objet de recherche par le prisme de mes expériences personnelles antérieures et des significations que je leur donne. La mise par écrit de celles-ci peut contribuer à mieux définir cette inscription sociale inévitable ; cet argument heuristique dépasse les seules connaissances des conditions objectives pour accueillir une réflexion qui permet « un retour sur soi pour mettre en perspective sa propre subjectivité » (*ibid.*, p. 88). Ainsi, le sens attribué aux actions, situations, événements dans cette auto-analyse fournit des données utiles pour le processus d'objectivation.

1.1.4. Parler de soi : pour quoi ?

Ceci m'oblige à développer encore quelques considérations préalables susceptibles d'éclairer l'objet de ce prologue. Tout d'abord, cette initiative se veut étrangère à toute pulsion narcissique, à tout exhibitionnisme (Bourdieu, 2003, p. 44). Il ne s'agit ni de produire vainement une quantité de *je* et de *moi* qui ferait « prendre l'auteur en grippe » (Stendhal, 1890, p. 6) comme le prédit Stendhal dans son *examen de conscience*, ni de « faire l'idéologue de sa propre vie » (Bourdieu, 1980, p. 69) en sacrifiant la coutumière retenue scientifique à un épanchement individualiste, ni d'opérer une tentative de plongée dans l'intériorité psychique qui s'avèrerait finalement, par sa faiblesse descriptive, une démarche épistémologique d'une dommageable stérilité. Cet exercice autobiographique se veut également étranger à toute idée de causalité linéaire ou de contingences rationalisées dans l'après-coup, idée que renforcerait la forme quasi chronologique donnée aux différents événements personnels qui constituent les sous-parties de ce prologue. Le choix d'exposer certains moments de ma biographie, sous forme de *fragments*, relève plutôt d'une honnêteté épistémologique, d'une volonté « de construire la distance qu'impose la neutralité axiologique, et d'éviter par là même les phénomènes de projection inconsciente qui peuvent influencer sur la compréhension du chercheur » (Bouilloud, 2016, p. 85). Il y a ici une stratégie narrative qui consiste à mettre en voisinage un engagement particulier très spécifique – écrire une thèse – avec des fragments autobiographiques caractérisés par leur typicité ; à mettre à disposition du lecteur critique une toile de fond qui pourrait agir sur le processus d'objectivation à l'insu du chercheur ; à rendre explicite, du point de vue social, des positions et des dispositions qui influencent inévitablement les connaissances produites ; à me saisir dans ma particularité de doctorant agissant et objectivant une pratique éducative selon une certaine

objectivation de mon histoire et une certaine objectivation du milieu dans lequel j'évolue. Ce partage de fragments de mon vécu pourrait être perçu comme un dévoilement, indexé historiquement et socialement, des lignes de force constituant la matrice de cette thèse en sciences de l'éducation. Mon discours, nécessairement situé, s'avère structuré « par des stratagèmes stylistiques, linguistiques et narratifs » (Bouilloud, 2016, p. 77).

Tenter de rendre mon travail efficace suppose de mettre à découvert, de reconnaître dans ses stratégies ce que ce discours théorise de manière sous-jacente du point de vue « du sens, du sujet, du social, de l'histoire, de l'État » (Meschonnic, 1982, p. 15). L'illusion de l'apesanteur épistémologique doit être ici rappelée et le « travail théorique se découvre autant un travail de l'éthique et du politique » (*id.*). Il y a bien quelques raisons à se montrer *intime*⁹ avec un modèle pédagogique particulier, à puiser dans un outillage théorique des raisons jugées plus valables pour expliquer les réalités observées, à chercher le métissage des positions professionnelles. De fait, la spécificité méthodologique de cette enquête tient dans une propension conséquente à la tension générée par un dédoublement postural que le chercheur devra, sinon neutraliser, du moins s'efforcer de clarifier et d'intégrer dans les données produites. En clair, il va s'agir de mettre au jour des attaches guidant ma recherche et tenter de produire des énoncés sans *me* produire.

Dans un premier temps, je vais donner des éléments de mon parcours scolaire en procédant à une présentation suffisamment libre de faits. Ce discours fera ensuite l'objet de nombreuses *retouches* par des retours dans le déroulement de ma réflexion, de manière à combiner les prises de vue dans un souci d'objectivation. Cette manière de procéder développe une compréhension *de proche en proche*, sans hiérarchisations dans une pensée en perpétuelle réorganisation, et préfigure le travail méthodologique *mineur* entrepris dans cette recherche : la prise en considération du contexte (et la non-extraction des circonstances, même si elles ne se révèlent guère *transposables ou reproductibles à l'identique*) dans lequel va s'opérer la justification théorique et pratique d'une manière d'être et d'agir dans une institution spécifique. Pierre Bourdieu écrit dès les premières lignes du *Sens pratique* que la production d'une nouvelle connaissance dans le champ des sciences sociales nécessite « un progrès dans la connaissance des conditions de la connaissance » (Bourdieu, 1980, p. 7). Les sciences de l'éducation formant un champ spécifique des sciences sociales, en ce que ses objets d'étude concernent les conditions les plus favorables pour la transmission de savoirs dans et par des groupes humains, toute

⁹ Je travaillerai cette notion d'intimité dans la partie 3.2.1.2.

nouvelle construction de la réalité de la relation éducative ne pourra s'établir sans une analyse spécifique des conditions de cette construction, et en particulier une analyse du *sujet objectivant*. Cette analyse s'appuie notamment sur la description du *monde social* du chercheur, ce qui permet de rompre avec la croyance en une insurmontable distance entre celui qui observe et ce qui est observé, entre le chercheur et son objet, à l'instar de la critique wittgensteinienne de la posture objectivante de l'ethnologue James Brandon Frazer, relevée par Bourdieu (2003). Dans le projet de mise à distance de soi-même pour « s'approprier la vérité de son expérience ordinaire de ses propres pratiques ordinaires ou extraordinaires » (Bourdieu, 2003, p. 51), la description du monde social du sujet de l'objectivation tire profit de la mise en forme de la *trajectoire sociale* du sujet (*ibid.*, p. 45). Pour amortir l'idée de linéarité que contient en germe le terme « trajectoire », j'utiliserai plutôt, après Henri Louis Go, le terme de *parcours*¹⁰, car l'exercice d'auto-analyse finit

« au bout d'un certain temps, par *faire* parcours ou *produire un effet* de parcours. Cette idée d'un parcours, nous l'employons surtout de façon rétrospective, même si elle est sœur, dans le sens commun, d'une autre notion – prospective ou intentionnelle – qui est celle de projet : projet de vie, projet professionnel, etc. Un parcours est un trajet déterminé que l'on trace, que l'on fait ou que l'on fait faire, le trajet étant lui-même l'action de parcourir un espace, l'itinéraire choisi, la distance parcourue – et bien sûr le temps qu'il faut pour le faire. Un tel parcours est censé être celui d'un sujet doté d'une certaine *identité*, tout l'enjeu étant alors de caractériser des structures de continuité de soi-même » (Go, 2014, p. 4)¹¹.

1.2. Des éléments de ma scolarité

Je pense avoir réalisé une scolarité « convenable ». Je m'entendais souvent dire, de la part de mon entourage, que je disposais de facilités pour « réussir à l'école ». J'exécutais à la lettre ce que tous mes enseignants attendaient de moi et si l'ennui me gagnait souvent, je m'arrangeais stratégiquement pour viser les meilleures notations. Je me rappelle du temps occupé à réviser des leçons entières pour les restituer au mot près, afin d'être sûr d'obtenir la note la plus élevée, assurant la reconnaissance de ma mère. Je me rappelle également des moments de crispation lorsqu'un terme, une conjonction ou une préposition étaient absents d'une restitution orale prononcée dans le silence de ma chambre. Je trépisais souvent durant le cérémonial de la distribution des copies, prêt à me jeter sur la feuille vierge pour y déposer le bloc de mots mémorisés. Cette stratégie

¹⁰ Bertaux (2016, p. 41) recourt également à ce terme.

¹¹ Go, H.L. (2014). *Le problème de la normativité en éducation scolaire*. Note de synthèse pour une Habilitation à Diriger des Recherches. Université de Lorraine.

adoptée durant des années me permit de sortir indemne de la succession d'évaluations sommatives que je vivais comme des couperets autorisant, au vu des résultats, le passage vers la classe supérieure. Je m'astreignais à cette besogne ingrate qui consiste à psalmodier un contenu abstrait dont les significations profondes m'échappaient. Je visais la conformité aux exigences de l'institution, maintenues vivantes par l'antienne maternelle, classique, du « réussir sa vie si l'on travaille bien à l'école ». Cette logique de l'apprendre m'a poursuivi jusqu'à l'université. Être étudiant à l'université n'avait pas les préférences familiales. Je pense que ma mère n'y voyait surtout aucune finalité professionnelle. Après l'obtention de mon baccalauréat, et alors que je visais l'entrée dans des études supérieures, elle m'encouragea plutôt à « trouver du travail ». Le baccalauréat représentait pour elle une finalité prestigieuse qui ouvrait la possibilité d'améliorer mes conditions de vie. L'université avait certes du prestige à ses yeux mais il n'y avait aucun *habitus* familial, aucune expérience préalable parmi les proches parents qui auraient facilité la prise en considération du choix d'étudier au niveau supérieur.

Tirant parti de mes dispositions à pratiquer les langues étrangères, je déclinais le conseil maternel pour entreprendre la poursuite de mon *cursus* en licence Langues Étrangères Appliquées (L.E.A.). Je profitais de ma troisième année d'études pour intégrer l'université Roehampton de Londres dans le cadre du programme d'échanges inter-universitaires ERASMUS. Cette année à l'étranger, dans un pays anglophone, suivie d'un séjour de huit mois à Saint-Jacques de Compostelle, en qualité de lecteur dans un établissement scolaire de l'enseignement secondaire espagnol, ont contribué à enrichir mes possibilités linguistiques. Durant mes deux premières années à l'Université, je n'avais pas eu l'impression d'acquérir des connaissances opératoires dans les matières dominantes. Il s'avérait plutôt que l'*habitus* scolaire développé précédemment était requis pour se frayer un chemin dans le *cursus* universitaire. La reproduction des mêmes conduites « à succès » m'assurait majoritairement l'obtention de « crédits »¹² pour valider différents parcours d'études. Je garde en mémoire le déroulement d'un cours magistral de civilisation hispanique en deuxième année de licence, dans lequel le professeur, le visage

¹² Ces crédits, autrement nommés ECTS (European Credits), furent créés en 1988 dans le but de faciliter la reconnaissance des acquis académiques des étudiants dans chaque pays de l'Union Européenne et de promouvoir leur mobilité dans les différentes universités. Ces crédits s'intègrent dans le système européen de transfert et d'accumulation de crédits. L'harmonisation des parcours de chaque étudiant se base sur des données quantifiables et non sur la teneur – et l'effectivité – des contenus acquis. Ainsi, une année d'études à l'université de Londres équivaut à 60 ECTS ou, du point de vue horaire, entre 25 et 30 heures. Sur la prise du pouvoir des nombres sur les différentes formes sociales, on lira avec profit l'ouvrage d'Alain Supiot « *La Gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France (2012-2014)* », par ailleurs utilisé plus loin dans ma réflexion.

inclinant imperturbablement sur des feuilles disposées en tas sur un bureau devant l'auditoire, prononçait d'une voix monocorde le texte de la leçon en castillan. Deux heures de récitation mécanique m'éloignaient, à l'instar de nombreux étudiants, de la compréhension des enjeux du contenu présenté, du savoir que cette relation didactique proposait à la transmission, de son effectivité. Le contrat apparaissait ainsi : la prise de notes devait être exhaustive pour donner le pouvoir de restituer dans son intégralité le cours dispensé. Mes études allaient temporairement se terminer en 2007 avec l'obtention de la licence mais l'idée d'avoir évolué mécaniquement à côté du savoir au cours de toutes ces années de scolarité demeure encore dominante. Mon rapport à la lecture fut particulièrement significatif de cette fréquentation des œuvres humaines « du dehors » durant le temps scolaire.

1.3. Être un lecteur, tardivement

Le couple mémorisation-restitution m'a longtemps tenu éloigné de la portée effective du savoir. Ce rapport au savoir m'engageait dans une attitude superficielle aux objets censés élargir mes prises sur le monde. Ce constat vaut tout particulièrement pour mon rapport à la lecture. Je n'ai commencé à *lire* que très tardivement, sous la forme d'une prise de conscience progressive que c'est dans le langage que l'on participe à une lutte contre tout type de détermination. La reprise d'études en thèse de doctorat en 2016 a renforcé l'idée que la lecture s'envisage également comme une augmentation de la puissance d'agir sur le monde. Je peux expliquer en partie cette relation utilitaire et superficielle par le fait d'avoir manqué d'un modèle familial ou scolaire témoignant d'un attrait pour l'objet livre, d'avoir manqué d'exemples « prestigieux » selon la formule de Marcel Mauss qui, dans mon entourage, aurait pu m'*enseigner* la portée effective de l'écrit. Cette expérience personnelle d'une forme matérielle de la pensée humaine fait écho aux quatre moments repérés par Lepri dans son accès à la lecture. Cet auteur opère les distinctions suivantes (Lepri, 2016) :

- *lire 1* correspond à la sonorisation de signaux, lettres ou syllabes dans le cas des langues dites alphabétiques ;

- *lire 2* traite de la reconnaissance des mots à partir d'un travail préalable sur la « conscience phonique ». Le rapport oral à l'écrit demeure premier et l'oralisation des signaux écrits permet de les associer à un stock toujours plus fourni d'images mentales graphiques, facilitant en cela une « lecture » plus fluide et une meilleure compréhension.

- *lire 3* concerne l'accès direct au sens, sans le truchement du départ phonique. Les mots sont reconnus par leur sens. L'auteur considère ce moment Lire-3 comme une « vraie lecture », soit la preuve d'une maîtrise experte des signaux graphiques en ce que le sens qu'ils véhiculent est

directement accessible. Il s'agit de lire par les yeux et non par les lèvres, de « mettre du sens, directement à partir des yeux, sur des assemblages de lettres » (Lepri, 2016, p. 20).

Par la suite, l'auteur a émis l'hypothèse de l'existence d'un moment tributaire du « lire-3 », qui dépasserait la compréhension du sens directement donné et que nous pourrions appeler « les implicites immédiatement disponibles de la pensée humaine transcrite graphiquement » :

- le texte sur le *lire 4* a trait au « non-perceptible » et au « non-scriptible ». Il s'agit d'accéder au monde garantissant une texture aux mots qui se succèdent sur la feuille, de retrouver le fond qui s'efface sous l'habituel agencement formel, de donner à la brique qui rend impossible l'édifice « dont elle est en même temps la seule possibilité » une signification « non en tant que brique, ni en tant que mur, mais, sans doute, dans le mouvement édificateur » (*ibid.*, p. 55). Le « lire-4 » revient à approcher le vivre dans le dire, à retrouver, comme dans la *poétique* d'Henri Meschonnic, ce qui *oriente* fondamentalement un texte, ce qui lui donne sa *littérarité*¹³. Le « lire-4 » est tourné vers l'existence en motivant le lecteur à s'aventurer hors du livre, dans la vie humaine, « voire la vie tout court » (*id.*). Pour Lepri, la lecture « apparaît comme un moyen supplémentaire de comprendre la vie, de connaître ce paisible et profond entendement de moi, du monde et de moi-dans-le-monde » (*ibid.*, p. 18). La lecture participe donc de l'augmentation de la puissance d'agir sur le monde et, à ce titre, revêt une double dimension, ontologique et pragmatique.

Né de parents immigrés et analphabètes, Lepri affirme que s'il a bien été « alphabétisé » par sa présence à l'école, s'il a bien appris à « lire-1 », il dut attendre sa trentième année pour maîtriser le « lire-3 » (*ibid.*, p. 16-17) et s'interroger ensuite sur la finalité de son activité de lecteur par la proposition d'un « lire-4 ». Ce parcours de lecteur présente des similitudes avec mon propre parcours.

Mes grands-parents maternels – je n'ai jamais connu mon père, ni donc la famille paternelle – avaient quitté l'Algérie française en 1960, deux années environ avant les accords d'Évian. Mon arrière-grand-père, originaire d'un petit village d'Andalousie nommé Berja, proche d'Almeria, avait traversé la centaine de kilomètres qui sépare la côte espagnole de la ville d'Oran pour s'y installer en quête de travail dans ce qui était alors un département français. De nombreux espagnols s'étaient installés à Oran ; la ville possédait notamment une arène comme manifestation tangible de leur présence. Il y avait également le sanctuaire de Notre-dame-de-Santa-Cruz, lieu de processions, avec sa chapelle construite sur l'Aïdour, une montagne de modeste altitude qui surplombe la ville. Chaque année, durant ma jeunesse, nous allions en famille à Nîmes¹⁴ pour le rassemblement annuel des Pieds-Noirs d'origine espagnole et, à cette occasion, nous reproduisions la procession oranaise vers la statue de la Vierge.

¹³ Meschonnic détermine la littérarité comme « spécificité de l'œuvre comme texte ; ce qui le définit comme espace littéraire orienté, c'est-à-dire une configuration d'éléments réglée par les lois d'un système. S'oppose à la sous-littérature, espace littéraire non orienté ; s'oppose au parler quotidien, espace entièrement ouvert, ambigu, puisque sa systématisation est indéfiniment remise en cause » (Meschonnic, 1970, p. 174).

¹⁴ <http://sanctuaire-santa-cruz.fr>

Mes grands-parents débarquèrent à Marseille en 1960, laissant précipitamment toute leur vie algérienne pour fuir une situation devenue de plus en plus précaire. La tension existante à ce moment-là se retrouvait dans le fameux slogan, « La valise ou le cercueil », utilisé entre autres par les nationalistes algériens. Mon grand-père se rappelait avec une pointe d'amertume ce temps harmonieux dans lequel la population oranaise ne se préoccupait pas de placer les revendications identitaires ou religieuses entre les relations individuelles. Mon grand-père, qui parlait l'arabe local, avait gardé de nombreux amis parmi les algériens « autochtones ». Ce qui l'avait frappé, ce ne fut pas le changement soudain dans les mentalités « autochtones », ce fut surtout l'hostilité d'une majorité de la population à son arrivée en France. Il faut imaginer cette famille de trois enfants, dont la mère était enceinte d'une fille (ma mère), arpentant les rues de Marseille chargée de bagages et perdue dans les méandres administratifs. Cet exil fut à l'image de ce que connut mon arrière-grand-père, lui-même un de ces *caracoles* – surnom donné aux émigrés espagnols qui portaient « la maison sur le dos » vers les pays du Maghreb sous domination française.

Au début des années 1960, le maire de Marseille, Gaston Deferre, n'avait pas facilité l'accueil de plus de 700 000 « pieds-noirs »¹⁵. En condamnant explicitement cette arrivée massive d'hommes et de femmes qui « venaient manger le pain des français », Deferre avait contribué, par son discours, à entraver grandement l'intégration sans heurts de toutes ces personnes déracinées, subissant le cours de l'Histoire et devant faire front dans l'urgence.

Peu après leur entrée sur le territoire métropolitain, mes grands-parents s'installèrent quelque temps à Givors, dans la banlieue lyonnaise. Puis mon grand-père travailla comme mécanicien poids-lourds, plus au sud, dans la ville de Valence. Ma grand-mère resta sans travailler toute sa vie, élevant ses six enfants. Ma mère grandit au milieu de cinq frères et sœurs dans un modeste appartement du centre-ville de la préfecture drômoise. Elle arrêta son cursus scolaire à seize ans pour entrer en apprentissage et devenir coiffeuse à l'âge de dix-huit ans. Sa carrière professionnelle évolua parallèlement à sa situation personnelle. Endossant le rôle de mère très jeune, à l'âge de dix-huit ans – je naquis lorsqu'elle en eut vingt-deux –, elle dut élever seule ses quatre enfants, jonglant entre les nombreuses difficultés communes à tout parent isolé. Mes sœurs, mon frère et moi-même n'avons jamais ressenti de manques, ma mère prenant soin de veiller à notre

¹⁵ Le terme de « pieds-noirs » est un nom dépréciatif donné aux habitants de nationalité française résidant dans les départements français d'Algérie.

bien-être affectif et matériel. Elle attachait également une grande importance à notre tenue sociale. Ma mère est décédée en 2012, à l'âge de cinquante-deux ans, des suites d'une longue maladie, ce qui a ébranlé douloureusement ma vie quotidienne pendant une longue période.

Ce portrait familial brossé à grands traits peut expliquer en partie la difficile prise de pouvoir sur le savoir scriptural, le manque évident de modèles déclencheurs ayant réduit les possibilités d'ouverture à cette culture. Être un lecteur, qui éprouve du plaisir à se rendre dans les librairies ou dans les médiathèques locales, qui se « livre » à des lectures annotées des ouvrages qu'il choisit, qui sait pourtant fermer son livre pour retourner, grandi, dans le cours de sa vie ; voilà une conduite qui confinerait à l'expertise et qui donnerait un exemple de la finalité de l'apprentissage de la lecture.

1.4. Savoirs inopérants, impuissance d'agir

Mon parcours scolaire laisse clairement apparaître ce que le pédagogue brésilien Paulo Freire perçoit comme une logique éducative de type bancaire car, dans la relation éducateur-éduqué, « [a]u lieu de communiquer, l'éducateur fait des “communiqués” et des “dépôts” que les élèves, simples accessoires, reçoivent patiemment, mémorisent et répètent » (Freire, 1982, p. 51). Pour reprendre le vocabulaire de Freire, mon rôle d'élève a souvent consisté à n'être qu'un dépôt, qu'un réceptacle, qui assimilait le savoir à une accumulation de données dont certaines, par chance ou par un mécanisme aléatoire, perduraient dans ma mémoire pour constituer un “filet” de culture générale. Il s'agissait donc de “visiter” des œuvres pour utiliser un vocabulaire chevallardien. Ce type de rencontres avec le savoir, « dominant quoique aujourd'hui en crise », implique que « la plupart des visiteurs ne rapport[ent] de leurs périples que quelques souvenirs vite abandonnés dans un recoin de la mémoire, où ils pourront les retrouver plus tard, non sans quelque étonnement – qui a tout à fait oublié *deux-pi-r* ou *pi-r-deux* par exemple ? » (Chevallard, 2010, p. 141).

En fait, il n'y avait aucune pratique effective qui aurait pu potentialiser les notions transmises de manière à les rendre opératoires ou *génératives*, c'est-à-dire capables « d'engendrer des techniques, des justifications, des explications, des « connaissances » relativement à un ensemble vaste et divers de types de tâches » (Chevallard, 1997, p. 5). L'enseignement reçu mettait l'accent sur ce que Chevallard nomme le bloc « technologico-théorique » [θ/Θ] au détriment du bloc « pratico-technique » [T/τ], le

savoir au détriment du savoir-faire (Chevallard, 1997, p. 4). La métaphore des truites remontant la rivière, devenue un classique de la didactique, illustre cette impuissance d'agir. Brousseau et Centeno (1991) expliquent que le rôle de la mémoire dans la relation didactique diffère selon le système d'enseignement utilisé. Un enseignement « en escalier », constitué de marches successives, n'engendre aucun effet de mise en mémoire durable chez les composantes du système car dans ce cas, la mémoire devient « la structure du moment » (Brousseau et Centeno, 1991, p. 169). Si, pour Brousseau et Centeno dans ce texte, apprendre consiste à s'adapter, ce système d'enseignement n'entraîne aucune modification effective du traitement des informations acquises, les composantes du système n'ayant « aucune adaptation à accomplir » (*id.*). L'élève, comme la truite, ne cherche ici qu'à quitter la marche sur laquelle il se trouve. Cette progression par paliers successifs fait fond sur le projet cartésien d'organisation de la transmission des savoirs. L'état de *déconcertation cognitive* relevé par Chevallard (1990) plonge l'élève dans l'oubli de ce qui a été appris, pour lequel il pourra être compétent mais avec lequel il ne pourra prétendre à l'expertise. Ayant reçu un enseignement « complètement, d'un coup, sans retour » (Chevallard, 1990, p. 3), fragmentant la complexité pour ne proposer qu'un temps de présentations successives des objets de savoir au lieu de vivre la durée de l'expérience avec ces objets – comprenant l'inlassable tâche visant à « travailler sa technique » –, l'élève « aur[a] appris là-dessus tout ce qu'on en peut savoir ». Cette manière d'apprendre « en escaliers d'eau » autorise à « oublier quelque peu, ou même tout à fait, ce qu'[il] aur[a] appris » (*id.*). En avançant dans le *cursus* scolaire, la *déconcertation* scolaire soumet l'élève « à de perpétuels débuts d'apprentissage – une chose après l'autre –, dans la mesure où il ne parvient que rarement au sentiment d'une maîtrise tant soit peu accomplie des situations qu'il doit affronter » (*ibid.*, p. 17). Chevallard note bien l'état d' « incapacité indéfiniment exposée » (*id.*), privant d'une réelle expertise ; pour un élève dans la forme scolaire classique d'enseignement, telle que je l'ai connue, « presque chaque jour, au début d'un nouvel apprentissage, la *déconcertation cognitive* est de tous les instants » (*id.*). Brousseau et Centeno opposent à cette première organisation de la transmission de savoirs un enseignement « qui s'adapterait à chaque *instant*¹⁶ aux besoins et aux possibilités de chaque élève en fonction de projets éducatifs diversifiés et eux-mêmes variables » (Brousseau et Centeno, 1991, p. 169).

¹⁶ Je souligne.

Ces efforts de mémorisation donnent bien un pouvoir d'agir sur le monde comme le remarque Sensevy. Cependant, les savoirs dont j'étais le destinataire n'étaient pas des savoirs sociaux de référence dans le sens où leur utilité sociale n'était pas manifeste *en dehors* du cadre scolaire. Ces savoirs objectivés, travaillés de manière à faciliter leur transmission, n'ont pas pris une place opératoire dans mon quotidien. Je note déjà qu'il est difficile d'expliquer à un enfant que ce qu'il mémorise aujourd'hui lui servira dans la vie plus tard. Cette coupure, ce *hiatus*, a marqué profondément mon action professorale et a nourri mon étude du système scolaire public en orientant mes recherches vers un couple d'éducateurs français qui œuvra pendant plus de soixante ans à établir une porosité efficiente entre l'école et son milieu, à en réduire le dit *hiatus* : Élise et Célestin Freinet.

1.5. L'expérience de Cayodé (Kayodé)

Mon premier poste de professeur des écoles a été celui de directeur à titre provisoire d'une école de deux classes multiâges à Cayodé, un village amérindien d'une centaine d'habitants en Guyane française. Depuis Cayenne, le trajet pour rejoindre Cayodé comprend une heure d'avion jusqu'à Maripasoula, centre névralgique de la région du Haut-Maroni. À partir de ce bourg situé à la frontière avec le Surinam, deux heures de navigation en pirogue sur les fleuves Maroni et Tampok sont ensuite nécessaires. Le Haut-Maroni est un environnement très faiblement anthropisé où domine la forêt primaire équatoriale. Quelques villages amérindiens Wayana sont dispersés sur les berges du Maroni en amont de Maripasoula. Je choisis d'évoquer brièvement cette expérience car elle a grandement influencé mes choix pédagogiques et, je dois dire, le cours de ma vie.

L'implantation d'une école en territoire amérindien – je parlerai plus spécifiquement du cas de Cayodé – relève pour moi d'un processus illustrant le concept mésologique¹⁷ de *décosmisation* : sans temps de concertations véritables, les autorités, s'affranchissant de la spécificité de ce *monde*, ont décidé de bâtir une école publique, modifiant ainsi rapidement et radicalement l'ordre commun entre nature et culture forgé historiquement par ce groupe humain. Il en résulte une « perte des repères qui faisaient aller ensemble les êtres et les choses d'un milieu » (Berque, 2018, p. 15). Évidemment, l'*acosmie* engendrée par ce choix politique, soit encore l'absence de « adéquation réciproque de l'être et de son milieu » (*ibid.*, 2018, p. 14), n'est que partielle dans un premier temps : un bâtiment est construit pour accueillir l'action d'une institution au sein d'un milieu « préservé » en

¹⁷ Je définirai ce concept de mésologie plus spécifiquement et de manière opérationnelle dans la prochaine partie de cette étude.

apparence. Cependant, cette institution, fonctionnant selon des pratiques spécifiques, a le pouvoir de définir explicitement le rôle de l'éducateur dans sa relation à ce qu'il convient alors d'appeler des éduqués. Pour notre propos, cela concerne donc la manière de transmettre propre à la culture qui a produit cette institution, ainsi que le choix des contenus effectivement transmis.

L'institution scolaire située dans la partie périphérique du village impose donc, par une programmation nationale, des contenus et une transmission à caractère « formel et méthodique » (Prairat, 2005, p. 46) qui contraignent fortement le temps et l'espace. L'enrôlement des enfants dans la « forme scolaire » bouleverse l'ordre anthropologique local, et cette relation éducative contraste radicalement avec la manière de transmettre forgée dans ce milieu et résultant d'une histoire éco-techno-symbolique fort différente. Il me semble que les habitants de Cayodé se trouvent là privés, à ce moment de leur histoire, d'une partie de leur monde. L'institution scolaire, en étant littéralement « posée » dans ce milieu, devient *hic et nunc* un objet neutre, sur lequel les prises¹⁸ possibles pour la plupart des habitants sont difficiles, voire impossibles pour certains à réaliser. Cette nouvelle réalité engendrée par la présence soudaine de l'institution scolaire n'a donc pas été le résultat d'une construction progressive dans la logique du milieu. Une politique scolaire brutale qui ramène l'ensemble des problématiques à une seule norme possible – celle des programmes officiels du ministère chargé de l'instruction des jeunes êtres humains d'un pays –, souffre d'un problème d'échelle, d'un manque de relativisation au niveau du régime de vérité qui est ici celui des habitants de Cayodé. La non prise en compte de ce rapport d'échelle conduit à la négation du monde symbolique des êtres et des lieux réels. On peut comprendre la volonté républicaine de faire évoluer les pratiques sociales en ce que l'école, « lieu de formation morale et politique », vise à l'universalité, en permettant à tout un chacun « d'échapper à la fois à la clôture narcissique et au grégarisme communautaire » (Prairat, 2005, p. 45). Mais ce projet visant le souci de l'individu et du collectif – groupe, société, espèce – ne doit pas *faire l'économie* du temps. Il faut comprendre que tout projet confronte les désirs sous-jacents avec le donné d'un milieu. Tel projet ne devient effectif que par le travail, intermédiaire nécessaire à l'approche de toute finalité et dont la condition inéluctable est le temps.

¹⁸ Comme le signale Berque, « Un milieu se manifeste en effet comme *un ensemble de prises avec lesquelles nous sommes en prise* : des ressources et des contraintes, des risques et des agréments que la réalité comporte dans la mesure où elle nous comporte aussi, et où nous les prenons comme tels ; qui ne sont ni vraiment des objets physiques, puisqu'elles n'existent qu'avec nous, ni vraiment des phénomènes subjectifs, puisque leur vérité s'ancre dans les choses » (Berque, 1990, p. 101).

Travailler au sein de ce qui est donné en vue de la réalisation d'un projet fait prendre conscience de l'altérité et ouvre l'espace à un regard autre sur ce qui est *a priori* extérieur à soi.

Ce qui s'avère dramatique avec la politique éducative de cette période en Guyane, c'est qu'au terme d'une scolarité souvent chaotique, avec de multiples orientations plus souvent subies que consciemment travaillées, de nombreux jeunes reviennent à Cayodé sans perspectives, contraints de subir l'illogisme de la mondialisation en cours. Arborant de manière définitive certains signes de la société dite moderne, les jeunes Teko et Wayana retournent dans leur « *ancien* » monde en transformant, pour certains radicalement, le lien ontologique et géographique qui assurait l'équilibre du village, les transactions qui maintenaient la vie de la communauté depuis un nombre conséquent de générations. Une image est encore vivante dans ma mémoire par un effet de contraste saisissant : à l'arrière-plan, un épais et impénétrable mur végétal signale l'orée de la forêt primaire ; au premier plan, groupés autour des carbets, tee-shirts larges et casquettes signés des logos de différentes marques de vêtements à la mode, des adolescents squattent un espace ombragé tandis que plusieurs anciens villageois vêtus traditionnellement se fraient un passage pour rejoindre le fleuve en contrebas. J'ai l'impression que dans cette scène se joue en accéléré, à l'échelle d'une génération, une évolution brutale génératrice d'existences disruptives. Une évolution si rapide qu'elle semble court-circuiter le long processus de structuration des existences, le couplage dynamique de l'être et de son milieu. Et pour parler comme Arendt, nous pouvons nous demander : quel monde a été *présenté* aux jeunes du village de Cayodé ? Dans cette présentation, quelle a été la part de l'institution scolaire ? Berque parle de Topos Ontologique Moderne (TOM) pour désigner « la forclusion de notre corps médial par l'individualisme moderne et l'abstraction corrélatrice des choses en objets par le dualisme » (Berque, 2018, p. 40). L'école publique implantée dans le village de Cayodé, par sa conformité avec le fonctionnement et les techniques éducatives promus par un système scolaire éloigné des réalités locales mais *pressé* de remplir ses objectifs institutionnels, peut correspondre, selon moi, à ce que définit un TOM.

Je ne suis resté qu'une année à Cayodé, trop préoccupé, rongé par la portée de mon action éducative. Je comprends aujourd'hui, en rédigeant cette thèse, que je n'avais pas l'arrière-plan nécessaire pour mettre en œuvre des pratiques qui respecteraient une logique d'échelle et qui assureraient suffisamment de prises aux êtres élevés dans ce milieu. Ces lacunes importantes ont aussi participé du choix de reprendre mes études afin

de mieux cerner le *pourquoi*, le *pour quoi* et le *comment* de mon choix d'enseigner et d'éduquer.

Ma première expérience en Guyane française a formé la conviction qu'agir en vue de (re)construire progressivement un milieu scolaire ne peut s'effectuer sans une prise en compte *authentique* de l'échelle locale. Des pistes d'actions sont à méditer à travers ces mots de Célestin Freinet, pédagogue dont les travaux constituent désormais la matrice de mon activité pédagogique : ce qui se pare d'authenticité, c'est l'effort visant à « une formation qui puise enfin dans le peuple, dans ses besoins, dans ses modes de vie, dans ses habitudes d'agir, de travailler et de penser, les racines vivaces qui assureront la puissance de sa sève » (Freinet, 1994, tome 1, p. 143) Le milieu, encore et toujours, comme première matrice-empreinte, *terre* nourricière sur laquelle se déployer tout en maintenant à distance l'écueil de la clôture qui guette toujours, comme nous l'avons vu avec Prairat, notamment dans un surinvestissement répété de la carte identitaire. L'éducation en *territoires* amérindiens ou bushinengués ne doit pas se résumer en une passion fixatrice de traditions. Celles-ci évoluent en raison directe des contacts, des échanges avec des milieux autres. Cette mise en relation active – par des liens écologique, technique, symbolique – et accélérée – le bond générationnel – engendre ce qu'avec Édouard Glissant, dans son versant deleuzien, nous nommons la *créolisation*, c'est-à-dire « le non-Être enfin en acte : enfin le sentiment que la résolution des identités n'est pas le bout du petit matin. Que la Relation, cette résultante en contact et procès, change et échange, sans vous perdre ni vous dénaturer » (Glissant, 1997, p. 238). Si « peuple guyanais » il y a, il ne peut être qu'en mouvement, qu'en agencements provisoires résultant au préalable d'une éducation qui promet une « rupture de clôture » (Castoriadis, 1996, p. 61). Car si chaque individu « se barricade derrière une révélation divine, ou même simplement derrière une tradition qu'il sacralise [...], que veut dire lui imposer une discussion raisonnable ? [...] » (*ibid.*, p. 61). Freinet avait senti le besoin de greffer les grandes réalisations humaines sur le processus d'intégration au *local*. Il écrit à la suite du premier passage : « Mais vous rattacherez en même temps cette formation à la grande pensée humaine, à tout ce que le progrès nous a apporté de positif et de définitif, comme aux grands courants de civilisation, qui à travers les siècles, par le truchement de la religion et de la tradition, ont commencé ce mouvement en avant que nous avons pour mission de renforcer et de continuer. » (Freinet, 1994, tome 1, p. 143). Deux lignes solidaires me paraissent fécondes pour orienter la politique éducative en Guyane française, dans une démarche résolument inductive : une porosité métabolique entre

l'école et son milieu, une « césure qui filtre et transforme les objets du monde » (Prairat, 2005, p. 48) pour atteindre une finalité mésologique : *dans quel monde vivons-nous ? Et quelle personne y suis-je ?* Étant entendu que la Guyane est composée de nombreuses intensités culturelles – Hmongs, Saramaccas, Créoles, Palikurs, Wayanas, Teko, Wayampis, Alukus, Kali'nas, Arawaks, etc. –, c'est depuis la puissance de la Relation, forme *mineure* d'Universel, et non de l'identité isolée, renfermée sur elle-même, qu'il serait puissant d'agir. Penchons-nous de nouveau vers Édouard Glissant : « La racine unique s'ensouche dans une terre qui devient territoire. Une notion aujourd'hui « réelle », dans toute culture composite, [celle] de l'identité comme rhizome, allant à la rencontre d'autres racines. Et c'est par là que le territoire redevient terre »¹⁹ (Glissant, 1997, p. 196). Sans se perdre donc, ni se *dénaturer*.



Vue du groupe scolaire de Cayodé depuis le fleuve Tampok.

¹⁹ Glissant distingue la terre « lieu incontournable de tout étant » et le territoire « réclamation comme rituelle, et désormais infertile, de l'Être » (Glissant, 1997, p. 197).



Dégrad principal du village de Cayodé.



Carbet typique du village de Cayodé, face au groupe scolaire.



Le « mur » végétal de la forêt guyanaise



Échanges collectifs après une activité physique



*Classe multiâge cycle 2 – cycle 3, groupe scolaire du village de Cayodé,
Année scolaire 2010-2011.*

1.6. « Itin-errance » pédagogique d'un professeur

L'expérience de Cayodé peut avoir influencé, sur le plan pédagogique, une période d'*errance*, au sens que donne à ce terme le photographe Raymond Depardon. Ce « problème [...] du lieu acceptable » (Depardon, 2000, p. 12) a pris la forme d'un itinéraire à la temporalité flottante, sans projets autres que celui de tendre vers une « totalité recherchée » (*ibid.*, p. 13). Les rencontres fortes avec des acteurs majeurs de différents courants pédagogiques m'ont amené à pointer du doigt cette totalité ; celle d'un possible partage de *territoire autre* avec l'enfance. Cette *itin-errance* a également

contribué à définir et à mettre en cohérence un esprit et un style pédagogique avec le souci d'agir correctement au sein d'une « totalité » pédagogique, dans le cœur d'un système de pratiques *efficacement* mises en réseau. La recherche d'une cohérence dans l'activité d'enseignement-apprentissage a aussi servi de point de départ à l'émergence de concepts comme celui de *classe-foutoir* ou de *gestes mineurs* que je décrirai plus loin.

1.6.1. La question d'une « pratique correcte »

Les multiples expériences pédagogiques qui sont développées ci-après ont contribué à préparer une rencontre décisive avec la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet et à engager ce que Henri Louis Go appelle une pratique *correcte* de cette pédagogie.

L'absence de solides connaissances sur la pensée des Freinet est manifeste dans le milieu enseignant, et notamment chez ceux qui se réclament de cette pédagogie. Un fait anecdotique me servira de point de départ pour illustrer mon propos. Au début de l'année scolaire 2019-2020, j'ai eu l'occasion de participer à deux réunions pédagogiques de l'ICEM 26. L'ICEM 26, branche drômoise de l'Institut Coopératif de l'École Moderne²⁰, se divise actuellement (en 2020) en deux entités sans liens pédagogiques véritables dus à des divergences théoriques et pratiques. Lors de ces réunions, j'ai constaté que des pans entiers de l'œuvre freinetienne étaient méconnus, voire inconnus des adhérents. J'ai remarqué, parmi d'autres idées freinetiennes, que la primauté du corps et le naturisme prolétarien n'avaient pas d'échos dans les réflexions de ces groupes tout comme l'importance décisive des travaux d'Élise dans la pensée de Célestin Freinet. Surtout, le caractère subversif de leurs propositions pédagogiques me paraissait ici être dilué dans des exigences sociales-démocrates, lesquelles privilégient la compromission et la voie du réformisme plutôt que l'affirmation de principes révolutionnaires dans un cadre humainement contraignant. Un point a particulièrement attiré mon attention : les membres de ces deux groupes se référaient avec constance aux propositions pédagogiques de l'ICEM 34 et aux travaux de Sylvain Connac, c'est-à-dire à des conceptions très éloignées de celles des Freinet. J'ai eu l'occasion d'observer les classes de deux membres de l'ICEM 34, Pierre Cieutat et de Cédric Serres, dans une REP+ de la ville de Montpellier les 9 et 10 février 2015. Il s'agissait pour moi de mieux me représenter ce que signifiait la « pédagogie Freinet » aujourd'hui, pour un nombre très important d'adhérents au mouvement national de l'ICEM, mais aussi pour de nombreux

²⁰ Mouvement pédagogique fondé en 1947.

sympathisants de la “pédagogie Freinet”. En fait, de nombreux collègues rencontrés autour d’échanges de pratiques citaient Connac et l’ICEM 34. Derrière l’utilisation vulgarisée du terme Freinet se cache souvent chez eux l’ambition de développer des actions pédagogiques dont le dénominateur commun est la coopération entre pairs, c’est-à-dire la valorisation quasi-exclusive d’un pilier de la pédagogie des Freinet, pris de façon isolée. Pour fonctionner, ces actions reposent sur des *gadgets* pédagogiques que l’enseignant fait tenir ensemble dans le but de concrétiser le projet de faire coopérer une classe pour apprendre. La pensée des Freinet n’étant pas dogmatique, l’opportunisme a gagné beaucoup de praticiens qui ont donné une lecture personnelle, ou collective comme dans le cas des mouvements pédagogiques, assez éloignée des enjeux dominants. Il ne reste souvent de Freinet que le nom ou ce qui apparaît rapidement utilisable. La technique emblématique du *texte libre*, placée dans les rouages de la « machine Freinet » (Go & Riondet, 2020), porte en elle une logique qui intègre l’*existence* de l’être. Cette technique ne peut être réduite à son utilisation hors de tout contexte pédagogique, au risque de graves contresens²¹. Comme le souligne Henri Louis Go (2015), la liberté prise avec les valeurs fondamentales freinetiennes dans les pratiques et les discours se lit avant tout comme « une fumée dissimulant un manque de compréhension de cette pédagogie » (Go, 2015, p. 74). L’argument principal avancé par de nombreux praticiens pour justifier leur prise de distance à l’égard du couple fondateur repose, selon Go, sur des conceptions éducatives et des pratiques pédagogiques surannées, prétendument éloignées des intentions actuelles. De l’œuvre des Freinet, il ne resterait que « le musée de pratiques dépassées » (*ibid.*, p. 84). Mon expérience au sein de l’Éducation nationale entre 2009 et 2020 en témoigne ; même entouré de professeurs sensibilisés à Freinet, il me fut difficile de faire valoir un modèle pédagogique assez proche de la pensée initiale qui me paraît être le modèle de l’École Freinet à Vence. Ce modèle peut prétendre à une solide légitimité pour se déployer chez ces praticiens : terrain d’expérimentation pédagogique pour les pratiques du couple fondateur des années 1930 jusqu’à nos jours, objet d’une thèse de doctorat en 2005 qui fournit une assise scientifique indispensable à tout projet de transposition en d’autres lieux, travail collectif d’une équipe de chercheurs produisant de manière continue des textes visant à objectiver didactiquement, historiquement et philosophiquement le modèle de Vence.

²¹ Le nom d’une association se réclamant majoritairement de la Pédagogie Institutionnelle (Techniques Freinet Pédagogie Institutionnelle : <http://tfpiprovence.online.fr>) illustre bien le projet de réduire, sciemment ou non, le sens de l’œuvre freinetienne à ses aspects pratiques.

Il conviendra de proposer plus loin un temps de réflexion pour considérer cette œuvre selon les aspects cités précédemment. Du point de vue historico-philosophique, une lecture renouvelée des ouvrages majeurs de Célestin Freinet devra être mise en regard avec l'immense corpus de données – articles, revues, lettres, témoignages, etc. – minorées voire ensevelies sous l'historiographie freinetienne officielle. Ce travail est l'objet des deux volumes de l'ouvrage *À côté de Freinet* écrit par Henri Louis Go et Xavier Riondet. Du point de vue didactique, l'ouvrage tiré en 2007 de la thèse d'Henri Louis Go orientera mon propos.

La nécessité d'enquêter pour mieux enseigner

La confusion et l'absence d'exigences marquant la réception et l'utilisation de la "pédagogie Freinet" dans le domaine de l'éducation appellent la diffusion de critères à valeur normative pour déployer une « pratique correcte » dans le cadre d'un système théorique bien compris. Le droit à la liberté pédagogique agit souvent comme un pis-aller pour certains enseignants, ces derniers agissant professionnellement depuis une interprétation très personnelle de pratiques glanées au cours de stages de formation, de réunions pédagogiques ou de lectures lacunaires. Je mets ces remarques en perspective avec ma propre « enquête » dans le domaine de l'éducation. J'ai moi-même été très tôt confronté au manque de consistance logique dans mes pratiques, esquissant une cohérence pédagogique à partir d'approches que je tentais de faire coexister de manière assez peu pertinente. Le nécessaire recours à un haut degré de théorisation dans le retour sur mes pratiques s'est donc posé très rapidement, faisant écho en cela aux remarques de Peter Woods dans son ouvrage consacré, *L'ethnographie de l'école* :

« Les enseignants peuvent tout de même demander quelle serait pour eux l'éventuelle utilité d'une telle incursion dans la théorie. Cela permet essentiellement de placer la pratique de l'enseignant à un niveau raisonné, logique, universel plutôt qu'au niveau hasardeux d'une structure idiosyncratique construite à la va-comme-je-te-pousse, au sein de laquelle beaucoup doivent travailler [...] La théorie libère les enseignants du mythe, de la fantaisie et de la rumeur sans fondement et leur permet de construire une ligne d'action sur une base réaliste. Elle les libère également des circonstances qui les oppressent » (Woods, 1990, p. 155).

Dépasser le pratico-pratique, ne pas s'en tenir à la seule esquisse de théorisation de leurs pratiques, chercher le « pontage », « l'arrimage de leurs réalités propres à celles d'autres ainsi que la liaison entre description et théorie » (*ibid.* p. 154) doit constituer en substance l'effort visé par les enseignants. Ceci devrait avoir pour effet de les introduire à une posture d'*ingénieur* que je décrirai plus loin (partie 3.3.3.). Depuis ma première

année de formation en qualité d'enseignant-stagiaire à l'IUFM de Guyane en 2009, je n'ai cessé de chercher à mieux définir mon métier. Je me suis ouvert sans *a priori* à de nombreux horizons pédagogiques pour en évaluer la pertinence au regard des enjeux éducatifs de notre temps. J'ai rencontré des personnes remarquables, avec une connaissance pointue de leur champ d'expressions pédagogiques. Au fur et à mesure de ces rencontres, j'ai esquissé le profil d'une pédagogie qui correspondait à des critères théoriques et pratiques qui prenaient forme ; ce *tâtonnement pédagogique*, fait de remises en question permanentes, a participé de l'orientation vers une base pédagogique pour enseigner. Il ne s'est jamais agi d'être en quête de techniques fournies « clés en main »²², susceptibles d'être plaquées sur un quotidien de classe sans aucune considération de sa logique d'ensemble. Dans cet acte d'objectivation de mon rapport subjectif à l'objet « pédagogie des Freinet », je propose de reprendre ma trajectoire de professeur en formation pédagogique, de donner à voir l'émergence d'un intérêt puissamment établi pour l'œuvre d'Élise et Célestin à la suite de multiples expériences dans des courants pédagogiques divers. Le tableau ci-dessous se veut une indication chronologique de cet itinéraire pédagogique. Pour chaque période, un court texte présente le contenu de l'expérience vécue au contact de chaque pédagogie. Chaque expérience sera ensuite reprise plus amplement dans un discours critique qui situera la place prise par chacune de celle-ci dans le choix de s'établir en praticien d'un modèle pédagogique transposé de l'École Freinet.

Date	Contenu
09/07/2012 16/07/2012	– Stage de pédagogie institutionnelle, association AVPI-Fernand Oury, Châteaulin Rencontre avec la pédagogie institutionnelle lors d'un stage en internat d'une semaine. Vie en groupe sous la forme d'institutions à vivre et faire vivre. Soirées lecture de monographies et étude des écrits de Fernand Oury, René Laffitte et Catherine Pochet. Formation aux « techniques Freinet » lors de l'atelier A1 : savoir faire un journal, une correspondance scolaire, une sortie enquête. Organisation et institution des lieux. Rencontre avec Catherine Pochet, Patrice Buxéda.
02/09/2013 27/09/2013	– Visite de la Maison des Enfants de Buzet, Buzet (Belgique) Immersion dans le quotidien d'une école ayant pour base pédagogique les pratiques de l'Éducation Nouvelle. Rencontre avec des membres du Groupe Belge d'Éducation Nouvelle (GBEN) : Charles Pepinster (fondateur de l'école), Jean-François Manil (directeur actuel), Léonard Guillaume

²² Je remarque que lors des réunions de formation pédagogique proposées par les circonscriptions de l'Éducation nationale, les formateurs utilisent souvent le terme d'activités « clés en main » afin, d'une part, d'économiser l'effort de recherche des professeurs en leur permettant de dégager un temps précieux et d'autre part, de vanter des techniques de transmission jugées utiles pour transmettre un savoir. Il est à noter qu'aucun système d'ensemble ne vient lier ces techniques entre elles. La logique de l'efficacité *hic et nunc* prévaut sur le temps souvent long de la logique éducative.

	(enseignant dans une école rurale belge).
10/03/2014 28/03/2014	– Stage Lucie Libois-Fonteyne de la pédagogie Decroly, École Decroly- l’Ermitage, Uccle (Belgique) Stage de familiarisation avec les principes théoriques de l’œuvre d’Ovide Decroly. Observation de plusieurs cours de l’école primaire fonctionnant selon ces principes : approche globale de l’enfant – intellectuel, physique et social –, recours aux centres d’intérêt, démarche en trois temps, selon les trois facultés retenues par le Dr Decroly : observation, association, expression. Rencontre avec Sylvie Bries, enseignante d’expression concrète et Françoise Guillaume, directrice de l’école et responsable du centre d’études Ovide Decroly.
2012 – 2018	Stages de didactique, Une Éducation Pour Demain Familiarisation avec l’approche prônée par Caleb Gattegno décrite par l’expression suivante : « subordination de l’enseignement à l’apprentissage ». Maîtrise des gestes pédagogiques dans différents domaines d’étude : oral, grammaire, orthographe, numération, géométrie, calcul, langues, histoire et géographie. Rencontre avec Maurice Laurent et Allen Rozelle, enseignants retraités de l’école internationale de Genève, Roslyn Young.

Je pourrais également ajouter à ces différents moments de mes tâtonnements pédagogiques des journées dans des lieux d’éducation assez différents dans leurs principes de fonctionnement : « école du troisième type » fonctionnant selon les idées de Bernard Collot²³ (Visite d’une journée dans la classe de cycle 2/cycle 3 de M. Lanson à Izenave (01), école publique, le mardi 8 avril 2014), visite d’une matinée dans le centre Faire l’École en Liberté²⁴ (FEEL), à La Sarraz dans le canton de Vaud en Suisse, dont le projet associatif suit l’idée d’Illich de créer des maisons de savoirs sans contraintes horaires ou programmatiques.

Ces différentes observations m’ont permis de mieux cerner mon style pédagogique, de mieux définir le sens que je donnais à l’activité d’enseigner en école primaire publique. Cette thèse contribue en quelque sorte à mettre en forme cette signification. Je propose un commentaire de chaque expérience relevée dans le tableau ci-dessus pour montrer leur rôle dans mon itinéraire pédagogique.

²³ Bernard Collot considère qu’il faut laisser la pédagogie Freinet « se déployer » et s’auto-réguler, avec un minimum d’interventions professorales, marquant par là une influence libertaire et non-directive sur sa pédagogie qui se complète de contenus théoriques empruntés notamment à la linguistique et à la physique. Voici une rapide description d’une école du troisième type tirée du blog de l’auteur : « une école sans horaires, sans leçons, sans cahiers, sans programme, sans évaluation, ouverte en permanence aux parents, à d’autres adultes pendant et hors du temps scolaire, y compris pendant les vacances » <http://education3.canalblog.com/pages/l-ecole-du-3eme-type--c-est-quoi--/29862870.html>. Lire aussi du même auteur : *Chroniques d’une école du troisième type* et *La pédagogie de la mouche*.

²⁴ <https://feel-vaud.ch/>. L’idée inspirée d’Illich selon laquelle il faut « des structures qui mettent les hommes en rapport les uns avec les autres et permettent, par là, à chacun, de se définir en apprenant et en contribuant à l’apprentissage d’autrui » (Illich, 1977, p. 122) pose inévitablement la question de la maturité sociale pour ce type d’organisation éducative.

1.6.2. L'ensevelissement du subversif freinetien : la Pédagogie Institutionnelle

La pédagogie institutionnelle (P.I.) fut un premier pas en direction de l'œuvre de Freinet. L'attrait pour cette pédagogie réside dans le fait qu'elle fournit, pour tout enseignant débutant, un ensemble de techniques « prêtes à l'emploi » - les *gadgets* déjà mentionnés, terme avancé par Henri Louis Go – insérées dans un cadre sécurisant. Ce cadre limite l'expression de l'art de faire professoral en instituant des temps d'activités bien circonscrits que guident des maîtres mots : des institutions comme le « quoi de neuf », le « conseil », la « correspondance », la « sortie enquête », les « ceintures de couleurs », « la monnaie » – dont certaines ne sont pas des *Techniques Freinet* – sont rigoureusement codifiées pour faciliter leur mise en œuvre.

Le théoricien le plus visible de la pédagogie institutionnelle²⁵, Fernand Oury, utilise souvent un ensemble de formules percutantes, des “maîtres-mots” pour condenser et rendre accessible les principes guidant la pratique. Ce trait, bien relevé par Philippe Meirieu²⁶, se trouve dans ce type d'expressions : « On n'a jamais vu un caractériel résister aux caractères » (Fernand Oury à propos de l'utilisation de “l'imprimerie Freinet” en classe) ; « Dans la classe, on n'est pas bon ou mauvais, on est aidant ou aidé » (Catherine Pochet sur le statut de l'élève en classe) ; « Arrête de te fixer sur lui, fais tourner la classe, il se déplacera » (Oury à Pochet à propos de Sébastien, un élève de CE2) ; ou encore « en octobre, rassureras ; en novembre, désespéreras ; en janvier, travailleras ; en mai, triompheras ; en juin, rescolariseras. » Des formules bien senties, des techniques avec leur *mode d'emploi*, une organisation rationnelle et rigoureuse du quotidien scolaire par le biais d'institutions, la P.I. fait office de “pédagogie Freinet” pour de nombreux enseignants, souvent débutants. La technicisation de la “pédagogie Freinet” qu'opère la P.I. répond à une demande de recettes pédagogiques qui sont censées marcher, « clés en main », évacuant les ressorts historiques et logiques des pratiques pour

²⁵ Pour un panorama assez large de cette pédagogie, on lira avec profit les classiques : Oury, F., Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro, Oury, F., Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro, Oury, F., Oury, J., Pochet, C. (1986). « *L'année dernière, j'étais mort...* » signé Miloud. *Pédagogie et psychothérapie institutionnelles*. Éditions Matrice, Oury, F., Thébaudin, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle. Inconscient, groupe, techniques. Mise en place et pratique des institutions dans la classe*. Éditions Matrice, Laffitte, R. (1997). *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*. Éditions Matrice, Laffitte, R. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle. L'école un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Nîmes : Champ Social Éditions.

²⁶ https://www.meirieu.com/ARTICLES/oury_meirieu.htm

satisfaire aux impératifs de réussite. Le stage vécu durant une semaine en juillet 2012 me faisait déjà dire, dans mes carnets de notes, que l'ambiance quasi « militaire » de cette formation ne me convenait pas. Cette rigidité²⁷, atteignant parfois la raideur, se retrouvait dans la mise en pratique de cette pédagogie. Il s'agissait de redonner une fonction d'autorité à l'institution scolaire par la mise en réseau des différentes institutions censées faire office de fonction paternelle fortement mise à mal dans nos sociétés²⁸. L'action éducative en P.I. brouille les lignes de démarcation entre ce qui relève du pédagogique et ce qui a trait à la thérapeutique. Le professeur, qui ne doit pas se livrer aux enfants dans son versant affectif, doit ainsi « se protéger » derrière les institutions, cherchant par là à anticiper tout débordement de son inconscient et tout risque de contre-transfert intempestif.

Il semble qu'Oury, tout en reconnaissant l'apport de Freinet par le biais de ses techniques unifiant la pensée et l'activité infantine, s'est fourvoyé en basant principalement son rejet des idées freinetiennes sur une prétendue opposition entre l'urbanité et la ruralité²⁹. Ce rejet trouve en réalité son origine dans le conflit qui opposa Freinet au mouvement parisien, sur fond de querelles financières et de prise de pouvoir « théorique » sur un mouvement pédagogique en plein essor dans les années 1960. Riondet (2015) en propose une lecture saisissante, exhumant le rôle majeur de Raymond Fonvieille et de l'Institut parisien de l'École moderne (IPÉM) dans les prémises du conflit. Fonvieille, jouant également sur les conditions d'enseignement idoines du mouvement initié par Freinet, écrivait que celui-ci « trouvait son origine dans le milieu rural, avec une pédagogie adaptée à l'école de village, avec sa stabilité, sa permanence, sa convivialité » (*ibid.*, 2015). Il est à noter que Fonvieille quittera l'IPÉM accompagné de Fernand Oury pour initier le courant de la pédagogie institutionnelle, avec un accent autogestionnaire chez le premier cité. Les dissidents du mouvement parisien dénonçaient un couple Freinet prétendument « déconnecté » de la vie d'une classe dans des écoles publiques « privées d'air », et en retrait des recherches dans tous les champs des sciences humaines, ce qui devait justifier un dépassement des simples techniques freinetiennes vers une pédagogie institutionnelle reposant également sur les deux assises du trépied :

²⁷ Pour Patrice Buxéda, membre de l'AVPI-Fernand Oury, « Une classe institutionnelle n'est pas rigide, elle est structurée ».

²⁸ Ce rapport quasi-obsessionnel au besoin de l'autorité est encore rappelé dans la préface d'un ouvrage récent *La pédagogie institutionnelle à l'école maternelle* dont l'auteur, Isabelle Robin, est membre de l'AVPI-Fernand Oury.

²⁹ Dès son premier ouvrage *Vers une pédagogie institutionnelle*, Oury prétend que face aux « instituteurs ruraux » qui ont fait évoluer le mouvement de l'École Moderne de Freinet, « [l]es problèmes se posent différemment en milieu urbain. » (Oury, 1967, p. 193).

« inconscient » (Freud, Lacan) et « groupe » (Lewin, Moreno). L'« optimisme vitaliste de Freinet » (Oury, 1967, p. 202) ou la condamnation des recherches sur le naturisme prolétarien et le naturalisme infantin³⁰ marquent une réelle incompréhension de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet de la part d'Oury³¹.

En expurgant les aspects subversifs de l'œuvre freinetienne – notamment les pratiques liées au corps et, surtout, les pratiques explicitement marquées politiquement –, l'évolution actuelle de la pédagogie institutionnelle m'engage à penser qu'elle force l'enfant à se conformer à une école foncièrement dominée par la logique marchande. Une étude du *portfolio* des compétences utilisé dans la démarche PIDAPI devrait être poussée à la lumière, par exemple, de la théorie de la réification chez Lukacs. Disons brièvement que dans celle-ci, Lukacs dénonce la dislocation temporelle et spatiale de l'activité humaine en régime capitaliste, laquelle engendre, en retour, la dislocation de l'ensemble de la personnalité, qui d'unité organique irrationnelle en vient, par ce processus de réification, à intégrer sa décomposition en éléments partiels rationalisés, décontextualisés, objectivés. Ce sont ces éléments partiels, nommés hier facultés et aujourd'hui labellisés « compétences », qui participent de cette transformation en « atomes isolés et abstraits ». La décomposition en compétences remplit un rôle clé puisque celles-ci se présentent comme autant de marchandises potentielles qui permettent à des individus « libres » de les vendre sur le marché. Je cherche ici à interroger le rôle que jouent ce système pédagogique et ses composantes dans la continuité avec l'organisation sociale dominante, au détriment des possibilités de *bifurcations* engendrées par une éducation dynamique, potentiellement subversive au regard de l'hétérotopie économique dominant désormais le milieu scolaire.

Un bref détour par l'expérience de Frantz Fanon en Algérie peut illustrer cette position critique. Fervent défenseur de la psychothérapie institutionnelle qu'il apprit au côté de François Tosquelles à l'hôpital de Saint-Alban, Frantz Fanon fut amené à démissionner de l'hôpital psychiatrique de Blida-Joinville dans un contexte de domination coloniale. Dans sa lettre de démission au Gouverneur général de l'Algérie française, Fanon remet radicalement en question le sens de son action thérapeutique au sein d'une société déshumanisante produisant une réalité tissée de mensonges, de lâchetés, du mépris de l'homme, selon le vocabulaire de Fanon. La contradiction trop forte entre des techniques médicales visant à assimiler le patient à la structure sociale existante et l'aliénation

³⁰ « Nous avons volontairement négligé certains aspects de la pédagogie Freinet qui ne nous ont pas paru influencer sur les classes observées » (*ibid.*, p. 203).

³¹ Cf : Go & Riondet, 2020, Volume 2, p. 180-185.

morbide maintenue par cette structure inégalitaire eurent raison de l'engagement du psychiatre. Bien entendu, le réel de la société algérienne de la fin des années 1950 n'est pas le réel de la société française de ce premier quart du XXI^e siècle mais la domination de la logique néo-libérale, instituant des liens marchands entre des individus réifiés participe tout autant d'un fonctionnement engendrant ce que Fanon nomme dans sa lettre une « déshumanisation systématisée »³². Dans le contexte algérien, la psychothérapie institutionnelle avait alors pour effet d'adapter « l'Arabe » à un tissu social profondément inégalitaire, de le « remettre en conformité » avec un monde non valable. Fanon était en fait tiraillé par cette question : *comment* soigner des hommes alors que la société est malade ? Dans cette perspective, la question adressée à la pédagogie institutionnelle serait aujourd'hui celle-ci : dans quelle mesure le système d'institutions, l'*atomium* participe de l'adaptation des enfants à une société malade ? Dit autrement, comment ce système peut conduire à mettre en conformité l'enfant avec une institution scolaire rongée par les exigences de la logique marchande ?

La pédagogie institutionnelle s'est voulue une explication plus rationnelle, du point de vue des sciences humaines, de l'œuvre freinetienne avec la volonté de dépasser ce qui était alors considéré comme un archaïsme pédagogique dont le contenu souffrait de supposées faiblesses théoriques. Outre la force de l'imprégnation politique des pratiques éducatives, les acteurs de cette « histoire au-delà des Freinet » me paraissent surtout avoir raté la véritable ligne de fuite didactique de cette pédagogie, à savoir une mise en perspective épistémologique qui travaillerait dans le sens d'un métissage entre des « situations didactiques » épistémiquement denses et des pratiques signifiantes, fortement référencées socialement, illustrées par les activités répondant aux *complexes d'intérêt* des élèves. Ces dernières remarques s'appuient sur l'ouvrage d'Henri Louis Go en 2007, mais j'établis également mon propos sur des formations longues à cette pédagogie et sur une pratique désormais avérée de ces deux pédagogies en milieu scolaire ordinaire.

1.6.3. La pédagogie du chef-d'œuvre et l'auto-socio-construction du savoir

En élaborant une critique du cadre restrictif de la pédagogie institutionnelle, j'ai poursuivi mes recherches vers des approches laissant une part plus grande à l'initiative des

³² *La loi du marché* et *En guerre*, mais aussi *Un autre monde* de Stéphane Brizé, *I, Daniel Blake* et *Sorry we missed you* de Ken Loach donnent à voir des transpositions assez réalistes des drames quotidiens affectant actuellement une proportion grandissante de la population occidentale.

différentes instances de la relation didactique. Enseignant en Guyane, j'ai pris contact avec Charles Pepinster en janvier 2013, par courriel, pour une meilleure compréhension de l'utilisation du chef-d'œuvre pédagogique et de la pédagogie qui le sous-tend. Charles Pepinster, illustre responsable du Groupe Belge d'Éducation Nouvelle (GBEN), est également le fondateur de la Maison des Enfants de Buzet, une école publique implantée en périphérie de la ville de Namur. Après m'avoir orienté sur le site internet du GBEN et sur le blog qu'il anime pour dénoncer le recours à l'évaluation chiffrée³³, il sollicita, avec la pointe d'humour qui le caractérise³⁴, ses collègues Léonard Guillaume et Jean-François Manil pour introduire plus largement leur approche pédagogique. Suite à de nombreux échanges par voie électronique, je me suis rendu à La Maison des Enfants de Buzet en septembre 2013, au commencement de ce que je nomme ma « période belge » puisque j'effectuerai quelques mois plus tard, en mars 2014, le stage Libois-Buyse proposé par le Centre d'études Decroly. J'ai porté une attention particulière au modèle pédagogique de la Maison des Enfants par le fait que les professeurs qui le font vivre cherchent à proposer une alternative à l'évaluation chiffrée des enfants et à tourner le dos à la sélection excessivement précoce des êtres humains selon les impératifs de la société à dominante capitaliste. La technique du chef-d'œuvre pédagogique, inspirée des brevets utilisés par Célestin Freinet, a particulièrement retenu mon attention. La possibilité donnée au développement des apprentissages transversaux à travers une pédagogie dite de projet correspond à la nécessité de ne pas isoler le contenu transmis des réalités qui le motivent et des différents savoirs et savoir-faire. À la demande de mes collègues Léonard Guillaume et Jean-François Manil, j'ai d'ailleurs accepté de décrire une année d'expérience de cette technique dans ma classe de cycle 2/3 pour l'année scolaire 2016-2017.

1.6.3.2. L'expérience du chef-d'œuvre pédagogique

Retour sur une première pratique du chef-d'œuvre pédagogique

³³ www.panote.org

³⁴ Je reproduis ici son retour, en date du jeudi 7 février 2013 :

Chers Léo et Jean-François,

La Guyane, de nos jours, c'est la porte à côté.

Je vous invite à pousser cette huis et à répondre à Thibaut (qui a été envoyé à Cayenne, je ne sais pour quelle sombre raison) dont vous pourrez lire la demande ci-dessous.

C'est vous, en effet, qui possédez des illustrations de chefs-d'oeuvre pédagogiques qui feraient son bonheur.

Pouvez-vous aussi lui donner les coordonnées de votre bon "La rage de faire apprendre" ?

Je lui recommande le site <http://www.lamaisondesenfants.be/>

Fraternités,

Charles

dans une classe élémentaire multiâge du plateau ardéchois

Léonard Guillaume et Jean-François Manil me font l'honneur de solliciter mon témoignage pour leur projet commun d'écriture d'un livre sur la pédagogie du chef-d'œuvre. Revenir par écrit sur l'expérience d'une première année de mise en pratique de cette technique et de la pédagogie qui la sous-tend est un exercice passionnant et exigeant. Dans l'entrelacs des faits vécus et rappelés ici à la conscience pour les besoins de cette contribution, mon défi est de garantir une transcription fidèle afin d'atteindre une synthèse probable de cette relation éducative particulière nouée dans le cadre d'une école élémentaire publique.

Le récit proposé suit en filigrane le déroulé de l'année scolaire en incluant quelques réflexions personnelles. Le choix de l'aspect chronologique rendra peut-être visible le processus qu'Albert Jacquard, illustre soutien du mouvement belge de l'Éducation Nouvelle, résume dans l'avant-propos d'un livre des deux instituteurs belges ; l'œuvre de l'enseignant reste bien d' « introniser en humanité »³⁵. Cette mission éminemment sérieuse qui ne peut que se nourrir de lenteur soulève une problématique réelle pour tout praticien à l'heure où les techniques pédagogiques qui soutiennent cette visée demeurent rares.

C'est dans le maigre outillage à disposition d'enseignants garants de la croissance harmonieuse de l'être humain que prend place le chef-d'œuvre pédagogique. Cette alternative à la technique scolaire d'évaluation par la notation est une manière de vivre autrement l'activité d'apprendre, à rebours des pratiques encore dominantes dans l'espace scolaire publique. Car que vise l'acte, souvent aléatoire, d'associer une valeur chiffrée à un effort fourni, si ce n'est celui de forcer la comparaison entre pairs et de dégoûter, bien souvent, un grand nombre d'enfants de la saveur du Savoir humain ? « L'école publique n'est pas faite pour trier » rappelle justement Jean-François Manil. C'est une chose de le postuler, c'en est une autre de se mettre continuellement et inlassablement à l'ouvrage pour rencontrer, au mieux des possibilités techniques, la réalité de la relation éducative. Cette manière de vivre le métier, indispensable chez tout « artisan consciencieux de didactique »³⁶ pour reprendre l'heureuse formule d'Henri Louis Go, se forge par de nécessaires phases de doutes qui régénèrent le socle des croyances pédagogiques et participent de l'établissement d'une éducation dynamique qui fait sens pour les enfants comme pour l'enseignant au sein de ce que Michel Fabre nomme un « monde problématique »³⁷.

La pédagogie du chef-d'œuvre pédagogique menée depuis plus de vingt ans à la Maison Des Enfants de Buzet nourrit encore aujourd'hui le sens de mon itinérance pédagogique. Ma rencontre avec Charles Pepinster et Jean-François Manil lors de mon séjour dans cette école en septembre 2013 fut décisive pour mon évolution professionnelle. Des liens se sont tissés, alimentés par des échanges à partir desquels j'ai déterminé une perspective pratique nécessaire pour oser la pratique du chef-d'œuvre pédagogique en milieu scolaire public.

APPRÉHENDER LE MILIEU

Nous voici donc en septembre 2015, dans une classe multi-âge (CE1-CE2-CM1-CM2) du plateau ardéchois, au sein d'une cité scolaire neuve, intégrant dans un même lieu

³⁵ Guillaume, L., Manil, J.-F. (2006). *La rage de faire apprendre. De la remédiation à la différenciation*. Jourdan, p. 5.

³⁶ Go, H.-L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. PUR, p. 228.

³⁷ Fabre, M. (2011). *Éduquer dans un monde problématique. La carte et la boussole*. PUF.

tous les « niveaux » de l'école primaire et le collège. Les bâtiments scolaires construits avec des matériaux écologiques surplombent cette petite commune de moyenne montagne et s'insèrent plutôt harmonieusement dans le paysage. Cet effort architectural réalisé dans un souci apparent d'amélioration du milieu de vie et d'apprentissage des enfants laisse espérer une réflexion similaire dans le cadre pédagogique. Mais cet espoir est vite consommé. L'agencement interne de cette structure demeure relativement traditionnel : cour bétonnée épousable d'un seul regard et n'offrant aucun lieu « en friche » ; couloirs rectilignes et salles rectangulaires ; bureaux placés en « rang d'oignons ». C'est un environnement scolaire « classique » qui doit donc accueillir cette année l'expérience du chef-d'œuvre pédagogique. Symbole incontesté et peu contestable de l'École, la note, implicitement admise en primaire sous la forme édulcorée des compétences, est toujours souveraine dans le collège voisin. Autant dire que le pilotage en aval - le recours à la notation dans le secondaire -, constitue une forte pesanteur pédagogique et administrative et un obstacle puissant à toute innovation, et a fortiori celle menant au chef-d'œuvre pédagogique.

AU COMMENCEMENT

Deux semaines après la rentrée, je réunis les parents pour la présentation de l'année scolaire en détaillant notamment la pratique du chef-d'œuvre pédagogique. Quatre enfants de CM2 sont concernés par ce projet. C'est une découverte totale pour les personnes présentes. J'essaie de rendre la réunion interactive, de répondre aux sollicitations diverses, mais je constate qu'en ce début d'année scolaire, un doute s'installe insidieusement chez certains parents. Il faut dire que le souvenir de l'école privée confessionnelle fermée il y a quelques années marque encore les esprits. Les habitus scolaires traditionnels également : l'absence de contrôles ou de punitions, l'abolition des devoirs - comme le prévoit la loi - ou la polychronie des temps d'apprentissage bousculent des références solidement établies.

Je maintiens cependant le cap sur ces petites réformes, désireux de faire évoluer, modestement, les rapports au Savoir et à l'École dans son ensemble. L'année du chef-d'œuvre pédagogique pour les quatre CM2, surnommés affectueusement « aînés » par le groupe-classe, commence alors véritablement.

CHOISIR SON THÈME ET SON ASSISTANT POUR L'ANNÉE

Suivant le conseil de Jean-François, je laisse émerger patiemment le choix d'un thème sur la durée du mois de septembre. Un livret expliquant le fonctionnement de cette classe coopérative³⁸ est à la disposition des enfants et de leurs parents. Je reste à leur écoute tout en sondant de temps à autre l'avancée de leurs réflexions. J'ai toujours en tête une visite dans le bois de Buzet peu après la rentrée de septembre 2013, au cours de laquelle les aînés et Jean-François échangeaient sereinement, assis au pied d'un arbre, sur les motivations, les souhaits et les doutes de chacun au seuil d'une nouvelle expérience pédagogique. Le climat de confiance qu'un tel accueil de l'enfance installe se révèle primordial pour mener à terme ce projet inédit.

Les enfants arrêtent leur choix dès le début du mois d'octobre. Ils ne cesseront de le valider par la suite, confirmant ainsi la nécessité de laisser du temps à la maturation du thème. Je leur demande également de s'entourer d'un assistant parmi les enfants de la classe. L'idée rejoint le principe du tutorat des grands par les plus jeunes. L'enfant assistant bénéficie de la pleine confiance du conférencier. Il est un soutien affectif,

³⁸ Cf. Document 1, ci-dessous.

intellectuel et « logistique » d'importance, tout en « tenant la distance » sur une année scolaire. Alyssia s'entoure de sa copine d'enfance Justine, Laszlo s'associe au très sérieux Célestin, Louis opte pour la sérénité et l'expertise d'Isaline et Adrien fait confiance à l'activité débordante de Gabriel. Les thèmes retenus sont : la ferme (Alyssia), les chiens de chasse (Adrien), la littérature médiévale fantastique (Laszlo) et les chats (Louis).

ORGANISER LA VIE DE LA CLASSE

À présent, il s'agit d'organiser le travail des aînés en intégrant les attentes institutionnelles, les rythmes individuels tout en assurant les apprentissages des enfants dans les différents cours (CE1-CE2-CM1). Le fonctionnement de la classe s'inspire en grande partie de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet. La personnalisation des apprentissages permet des moments de tutorat avec chacun. Les enfants délibèrent³⁹ de manière continue ; ils savent qu'à la fin de chaque journée, un moment d'échanges et de bilan est réalisé en collectif et également entre nous cinq. Je propose aussi des activités dirigées l'après-midi sur un point particulier, selon les besoins de chacun: la lecture de coordonnées géographiques, la réalisation de cartes mentales pour synthétiser un texte, la règle de trois, les formules d'usage lors d'un entretien téléphonique ou l'utilisation du rapporteur sont des exemples d'interventions effectuées durant cette année scolaire. J'ai demandé à ce que l'ensemble du travail se déroule à l'école, mais j'avoue avoir eu du mal à respecter ce principe, nous le verrons plus loin. Une période a ainsi été utilisée en APC⁴⁰ avec les aînés pour avancer le chef-d'œuvre.

LES CONSIGNES DE TRAVAIL

Dans un fonctionnement scolaire public tournant le dos à la sélection des enfants, l'évaluation des apprentissages ne s'identifie plus à une logique simplificatrice basée sur la seule restitution de connaissances mémorisées. Dans ce milieu de vie et d'apprentissage ainsi « désintoxiqué »⁴¹, les consignes de travail peuvent alors éveiller la curiosité, surprendre, engager un ambitieux travail d'enquête réellement formateur et trouver son couronnement dans une production socialement valorisée. En début de semaine généralement, selon les avancées, je propose de nouvelles consignes « personnalisées ». Ils en prennent possession, échangent avec moi sur les incompréhensions éventuelles et planifient leur travail pour la suite du temps scolaire. J'essaie de réduire la désignation arbitraire des consignes. Certaines sont issues de l'ouvrage de Léonard Guillaume⁴² et sont proposées aux enfants sous la forme d'une liste. La nouveauté de cette pratique me contraint à réduire le nombre de consignes obligatoires : nous en avons déterminé une dizaine parmi lesquelles « faire un frise chronologique », « faire-lire une poésie », « donner plusieurs situations de calcul », « chercher des faits exceptionnels pour lesquels le public devra dire « Whaou ! » ». D'autres consignes de la liste ont été laissées à l'initiative des enfants. Il y a surtout

³⁹ « L'élève est constamment incité à récapituler la situation, à en percevoir le donné dans une attitude d'objectivation, puis à référer à certaines normes de la collectivité (dite ici en termes d'École Freinet), et à opter pour une attitude et une action ». (Go, 2007, p. 233).

⁴⁰ Activités Pédagogiques Complémentaires : une heure dite d'accompagnement éducatif est prévue dans les textes officiels de cette année scolaire pour revenir sur des notions abordées en classe. Il s'agit souvent de profiter de ces heures de « rab » pour « remédier » à ce qui n'a pas été correctement acquis...

⁴¹ Cf. les réflexions de Charles Pepinster notamment : « Désintoxiquer les professeurs et toute l'institution scolaire ». Dans : M. Neumayer. & E. Vellas (2015). *Évaluer sans noter. Éduquer sans exclure*. Chronique Sociale.

⁴² Guillaume, L. (2001). *L'exposé interactif des élèves. Pourquoi ? Comment ?* Éditions Labor.

celles qui ont émergé du quotidien, de la concertation. Ainsi, Laszlo se demande si le bestiaire fantastique peut être représenté à taille réelle. Tâche colossale, chronophage si l'on considère par exemple qu'un troll mesure plus de 3 mètres ! D'un commun accord, nous réduisons le travail à la réalisation d'un seul animal, la licorne, qui devient soudain l'occasion de se frotter à l'homothétie. Source d'émotions fortes, ce défi constituera pour Laszlo une de ses plus grandes réussites.

AU FOUR ET AU MOULIN

À partir du mois de décembre, l'organisation de travail autour du chef-d'œuvre et le fonctionnement de la classe trouvent leur pleine mesure. Les moyens et les plus jeunes sont plus à l'aise dans le dispositif pédagogique mis en place et, fait révélateur, l'expression « c'est le chef-d'œuvre pour les aînés! » devient idiomatique. D'ailleurs, certains ramènent des livres ou des objets afin d'étoffer les recherches des futurs conférenciers. Ce sont des cornes de vache pour Alyssia, des magazines sur la chasse pour Adrien, un pointeur télescopique facilitant le pointage au tableau pour Laszlo. Ces « petites » attentions amènent à coup sûr les félicitations lors de la réunion hebdomadaire. Cet exemple de solidarité dans la vie du groupe, c'est aussi ce qui fait la profondeur de cette technique. Bien loin de se mesurer autour du Savoir, la routinisation du soin porté à l'autre prouve, s'il le fallait encore, que la solidarité ait sa place en tant que facteur d'évolution de l'être humain.

Les mois vont alors défiler avec une relative fluidité, parsemés d'instant de jubilation, de moments de doutes et de périodes plus difficiles. Adrien apprend ainsi à composer l'humeur désagréable d'un éleveur de chiens au téléphone. Ou tâtonne longuement pour utiliser correctement le rapporteur et présenter sur le diagramme en camembert les résultats de son sondage sur la chasse. Les nombreux commentaires en faveur de l'interdiction de cette pratique, qu'il recueille auprès de certains employés de la cité scolaire, l'oblige à construire un argumentaire solide pour rendre sa passion acceptable, lui dont l'entourage familial accorde une place importante à l'activité cynégétique. De son côté, Louis s'épuise réellement à surmonter un rapport à l'écrit qui a eu raison de sa confiance et de son imagination. Mais se rattrape sur une situation de calcul pour laquelle il détermine si cela vaut « le coût » d'accueillir un chat. (A ce propos, saviez-vous que ce petit félidé coûte finalement autant qu'une voiture neuve ?) Laszlo, fâché avec les « s » dans ses écrits, essaie d'intégrer les marques du nombre en français en étudiant son fonctionnement pour la langue elfique. Il dresse alors un constat flatteur pour la grammaire française: les Elfes utilisent trois pluriels, donc trois marques différentes selon les situations !

Je dois également gérer la période creuse d'Alyssia vers le mois d'avril. Un manque d'entrain généralisé compromet fortement ses derniers projets. Il m'est difficile d'en connaître les raisons. Le chef-d'œuvre pédagogique ne fait-il plus sens pour elle ? Les consignes proposées sont-elles trop difficiles et/ou sans intérêt ? Y aurait-il des problèmes privés pour lesquels je ne dispose tout simplement aucune prise ? C'est finalement Justine, son assistante, qui réussit à la redynamiser pour la fin de l'année scolaire. Le soin qu'elle porte à la future conférencière prend différentes formes : exhortations sincères, préparation de panneaux explicatifs, tracé de différentes cartes de France. Alyssia parvient à finaliser son travail au prix de deux derniers mois très intensifs et d'un « réajustement » du nombre de consignes préalablement choisies...

Ce cheminement le plus autonome possible, à même les vicissitudes de la vie dans et hors l'école, gagne en crédibilité s'il fait fond sur l'exigence. Une poésie écrite proprement ou une frise chronologique enfin achevée mais sur lesquelles apparaissent des traces blanches de correcteur seraient-elles des œuvres exposables ? Une

compréhension partielle de la règle de trois serait-elle acceptable si l'on doit ensuite l'expliquer le plus clairement possible au public ?

FAIRE DE L'ÉCOLE UN LIEU ÉDUCATIF ET APPRÉCIÉ

Les présentations des chefs d'œuvre se déroulent de manière échelonnée sur les derniers jours du mois de juin 2016. Des « abstracts » sont affichés sur les immenses vitres à l'entrée de l'école. Les abstracts sont des feuilles illustrées avec qualité sur lesquelles les aînés ont imaginé une « phrase-accroche » pour attiser la curiosité des enfants et des parents. Il paraîtrait que l'ancêtre du chat ressemble... à une souris ! Dans cette perspective, chaque chef-d'œuvre est organisé dans l'esprit d'une « fête du Savoir », rassemblant de manière conviviale les parents et des invités choisis par chaque enfant, les classes maternelle et élémentaire. Je prends l'initiative de convoquer la presse locale⁴³ pour donner du relief aux efforts consentis par les aînés tout au long de cette année. L'accueil des parents et des invités est assuré par la classe elle-même. Certains servent des boissons pendant que d'autres proposent des biscuits et des gâteaux faits maison, dans un moment d'échanges et d'excitation générée par la nouveauté de ce rendez-vous. Après quelques minutes de préparation dans la salle de classe, je propose à tout le monde de rejoindre le conférencier pour le grand moment. L'heure est enfin venue. Avant de conclure, j'estime intéressant de situer mon rôle d'enseignant dans l'aboutissement de cette expérience pédagogique en mentionnant quelques-unes des difficultés rencontrées et en ouvrant l'espace de pensée dans l'idée de perfectionner ma pratique.

RETOUR SUR MON RÔLE

J'ai accompagné intellectuellement et affectivement les enfants en essayant de pondérer ma présence dans les différentes situations éducatives.

J'ai ainsi dosé mes apports dans le processus d'apprentissage, afin que l'enfant, proprio motu, enquête véritablement et trouve une solution originale à son problème de départ. Ce positionnement professionnel a souvent été mis à mal par l'intervention des parents à la maison. J'ai constaté chez eux un réel inconfort face à l'incapacité temporaire de l'enfant. J'y décèle les traces vivaces d'une éducation menée dans une logique quasi binaire où l'erreur, que nous savons inhérente à tout processus d'apprentissage, est souvent imputée à l'absence de « bosses » de l'apprenant ou aux explications défaillantes du « mauvais » enseignant. Cette logique réductrice a pour effet de court-circuiter les détours de l'expérience dont Agamben nous dit pourtant qu'elle est « la théorie de l'en-fance »⁴⁴, c'est-à-dire, pour cet être continuellement en tâtonnement, le moyen privilégié pour se structurer véritablement au sein des systèmes écologiques, techniques et symboliques.

L'effort d'ajustement représente à mes yeux le geste professoral indispensable à ce type de pédagogie. Le fait de « tirer parti du présent tout ce qui sert à la croissance »⁴⁵, selon l'expression décisive de Dewey, sous-tend une éducation véritablement démocratique, respectueuse de la croissance harmonieuse des êtres humains sur un fond d'exigence. Car « saisir la balle au bond » demande d'une part, une attention accrue à

⁴³ Cf. Document 2, ci-dessous.

⁴⁴ Agamben, G. (2000). *Enfance et histoire : destruction de l'expérience et origine de l'histoire*. Payot, p. 61.

⁴⁵ Dewey, J. (2003). *Œuvres philosophiques, Tome 1, De la reconstruction en philosophie*. Leo Scheer.

la spontanéité de la vie enfantine et d'autre part, une gamme de réponses didactiques assez étendue pour en assurer un déploiement fructueux.

Ce qui peut expliquer les nombreuses impasses rencontrées au cours de cette année. Ce qui germe dans ma tête ne rencontre pas forcément un écho favorable chez l'enfant à moins de jouer sur la corde sensible et de faire en sorte que l'enfant « me fasse plaisir » et termine ce que je lui demande. J'ai l'exemple d'Alyssia pour qui j'imagine la construction d'une maquette de sa ferme, tout à l'idée que cela susciterait l'intelligence des mains et la réalisation de savants calculs. Deux semaines d'un intérêt manifestement peu prononcé finiront par me convaincre de proposer d'autres recherches plus fructueuses...

L'exemple de la « période creuse » d'Alyssia interroge également le statut du chef-d'œuvre pédagogique chez l'enfant. Le jour de la présentation du chef-d'œuvre relève longtemps du fantasme pour eux, leurs parents et la classe. Pour que cette nouvelle pratique s'institutionnalise, il faut sans cesse la faire vivre, s'y référer avec régularité, la mettre en scène et l'auréoler d'un certain prestige. Il faut l'incarner et montrer en quoi elle diffère d'un simple examen de fin d'année scolaire. L'amalgame est d'ailleurs fréquent : « Si on réussit le chef-d'œuvre, on passe en sixième ? » Je répète pourtant, de manière maladroite à l'évidence, que le chef-d'œuvre pédagogique est le grand moment de la scolarité à l'école primaire. C'est un passage nouveau vers la « grande école », le collège. C'est l'aboutissement d'une année d'efforts dans lequel on fait la démonstration, entre autres, que l'on sait lire, écrire, compter, être autonome, se débrouiller, prendre des initiatives, faire preuve d'assurance dans la suite de son cheminement vers le monde adulte. Cette sorte de « rite initiatique », comme le propose Charles Pepinster, me fait penser au rituel des fourmis ilaks⁴⁶ que j'ai eu l'occasion d'observer chez les populations wayana et teko lorsque j'enseignais à l'école élémentaire du village de Cayodé en Guyane française. Les enfants de fin d'école primaire se voyaient appliquer, sur l'ensemble du corps et pendant un temps assez long, les dards de ces fourmis encore vivantes piégés dans des sortes de bracelets artisanaux en feuilles de palmiers savamment tressées. Le courage montré lors de cette rude mise à contribution de l'audace et de la résistance du jeune amérindien montrait alors symboliquement que ce dernier était prêt à assumer un rôle significatif dans la société. Le parallèle peut sembler osé avec une « simple » pratique scolaire. Les situations ne sont évidemment pas comparables. Mais la courte description du « jour de Louis » en guise de conclusion de ce récit peut aussi se lire comme un moment véritablement « initiatique » pour cet enfant.

LE « JOUR DE LOUIS »

Pour terminer, je souhaite donc m'attarder sur une scène de vie qui illustre, selon moi, cette « intronisation » en humanité évoquée en introduction.

Je parle de Louis. À son grand honneur, il choisit d'ouvrir la série des présentations du mois de juin. C'est une double contrainte : lancer, « pour l'histoire », la culture du chef-d'œuvre dans cette école et s'exposer, sans repères préalables, à la réalité sociale de cette pratique. Comme je le pressens, la pression l'accable dans les minutes qui précèdent son « entrée sur scène ». Je sais d'avance que la qualité de son travail suscitera les chaudes félicitations d'un public déjà impatient de le suivre. Louis est un travailleur apprécié de tous, régulier, généreux dans l'effort, qui fait constamment

⁴⁶ Il s'agit d'un genre de fourmis venimeuses, les *Paraponera*, dont le venin agit immédiatement après la piqûre et se révèle extrêmement douloureux pendant plusieurs heures.

preuve d'une exigence exemplaire dans ce qu'il entreprend. Mais pour lui, le défi est autre.

Le voici dans le couloir, lèvres sèches, teint blême, visage défait. À cet instant, Louis croit qu'il n'est plus capable d'assurer sa présentation. Il ne se sent plus à la hauteur de ce rendez-vous censé prouver à tous qu'il a grandi et qu'il est prêt à rejoindre la grande école. Des larmes traversent ses joues. N'est-elle pas là, finalement, la véritable épreuve de Louis ?

Des voix s'élèvent derrière la porte, dans la salle de classe. Ce sont celles de ses camarades qui s'époumonent en scandant son prénom: « Louis ! Louis ! Louis ! ». Dans un bref moment d'inconscience, Louis se jette alors dans la salle. Ses débuts devant l'auditoire sont un peu hésitants, le temps, peut-être, de se « ré-incarner » et de s'ajuster à son nouveau rôle de conférencier. Et puis, c'est l'aisance insoupçonnée, la fluidité dans la présentation du contenu et dans l'enchaînement des différentes parties, l'assurance dans les réponses apportées aux interrogations du public. Peut-être est-ce le naturel, entamé par une expérience scolaire qui l'a rudement refoulé, qui profite de ce moment fort et signifiant de l'existence pour libérer sa puissance harmonisatrice. Sous les yeux des parents en phase avec la trajectoire émotionnelle de leur fils, des adultes et des amis pleinement attentifs, Louis déploie son thème avec une relative maîtrise.

L'essentiel n'est peut-être plus dans ce qui est transmis à tous. Après les applaudissements et les félicitations, Louis conclut son expérience du chef-d'œuvre pédagogique : « J'ai trouvé que c'était bien parce qu'au début j'avais peur et puis finalement j'y suis arrivé. » Les parents en font de même : « On est très fiers de lui, il a bien bossé. Ça a été difficile desfois, mais c'est vrai qu'il a vachement bien travaillé, il s'y est tenu toute l'année ». Une autre manière d'accueillir ensemble la croissance harmonieuse de nos enfants reste possible.

Quelle copie d'examen permettrait d'en dire autant ?

SAINT-CIRGUES-EN-MONTAGNE

Louis, 11 ans, a présenté son chef-d'œuvre pédagogique en classe

Il est près de 10 heures vendredi matin et quelques minutes avant de présenter son chef-d'œuvre pédagogique à ses camarades d'école mais aussi à ses "invités" (N.D.L.R. ses parents, la maman de son assistante (saline et les CP), Louis, 11 ans, est évaahi par le stress. Toute la classe lui chante une chanson pour l'encourager.

Louis est le premier à passer. Pendant toute l'année, épaulé par son professeur des écoles Thibaut Bouchot-Gimonoz, il a travaillé sur un thème qu'il a choisi : les chats.

Maintenant, il doit restituer son savoir, le transmettre aux autres à travers une sorte de grand exposé.

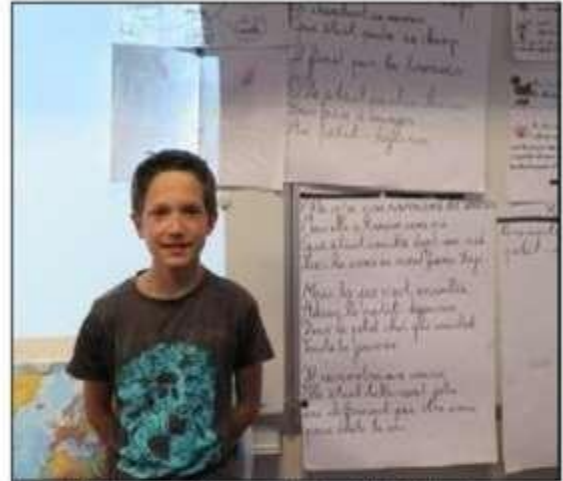
D'ici la fin de l'année scolaire, Adrien, Laszlo et Alissia, en CM2 comme lui, se prêteront également à l'exercice. Ils évoqueront respectivement les chiens de chasse, la littérature médiévale fantastique et la forme.

« Si j'ai choisi ce thème des chats, c'est que je les adore

depuis que je suis tout petit. Ils sont trop mignons », explique Louis. Toute l'assemblée l'écoute attentivement.

Un auditoire captivé

De plus en plus à l'aise, le jeune garçon déroule l'histoire des chats, présente la carte d'identité d'une dizaine de races, précisant à chaque fois leur taille, leur poids, leur pays d'origine, le montrant sur une carte, etc. Il récite une poésie qu'il a écrite lui-même, propose un jeu "Mots mêlés" qu'il a inventé à partir de vocabulaire lié au chat... Il explique aussi de savants diagrammes en camembert qu'il a réalisés, des situations de calcul... L'auditoire l'écoute attentivement et n'hésite pas à lui poser des questions et formuler des remarques : « En quelle année déjà nous as-tu dit que le mot chat est apparu ? Comment as-tu fait pour apprendre une poésie aussi longue ? Ce n'est pas une question mais



Louis récite la poésie qu'il a composée "Le petit chat blanc".

je te félicite pour la poésie ! »

À la pause, Louis affiche un large sourire. Il est rassuré. Tout se passe bien. Dans quelques minutes, il va tenir dans ses bras, le chat du maître Milo, pour expliquer l'anatomie de l'animal. En attendant, ce dernier s'impatiente et miaule...

Isabelle GONZALEZ

Remplacer les notes

En demandant à ses élèves de réaliser un chef-d'œuvre pédagogique, Thibaut Bouchot-Gimonoz, professeur des écoles, s'est inspiré d'une pratique impulsée depuis longtemps par la Maison des enfants de Buzet en Belgique. Une école publique issue d'un mouvement de l'Éducation nouvelle belge. « Normalement, un chef-d'œuvre se prépare dès le CP. Là, ils n'ont eu qu'un an pour le réaliser », explique-t-il. À travers cette sorte de grand exposé, l'élève doit montrer qu'il sait lire, écrire, compter, réaliser une frise, effectuer un sondage... C'est une nouvelle forme d'évaluation qui suspend la note et qui valorise l'estime de soi. Cela fait partie de la pédagogie de la réussite », se réjouit l'enseignant.

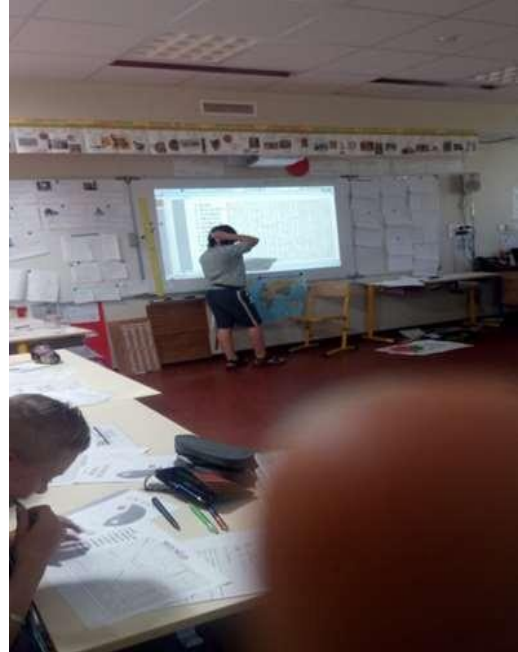


Les élèves de CP ont été irrités à venir écouter l'exposé de Louis tout comme les parents de l'élève.

DOCUMENT 3
MOMENTS DE CHEFS-D'ŒUVRE



Laszlo « dans ses œuvres »



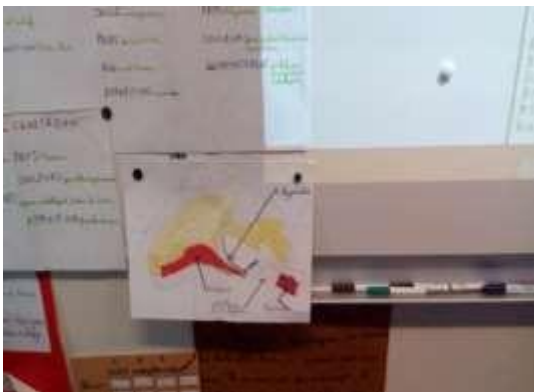
Correction des mots mêlés



La licorne par homothétie de Laszlo



Louis prodiguant des conseils



Pourquoi le chat ne rugit pas



Un *Memory* sur les races de chats

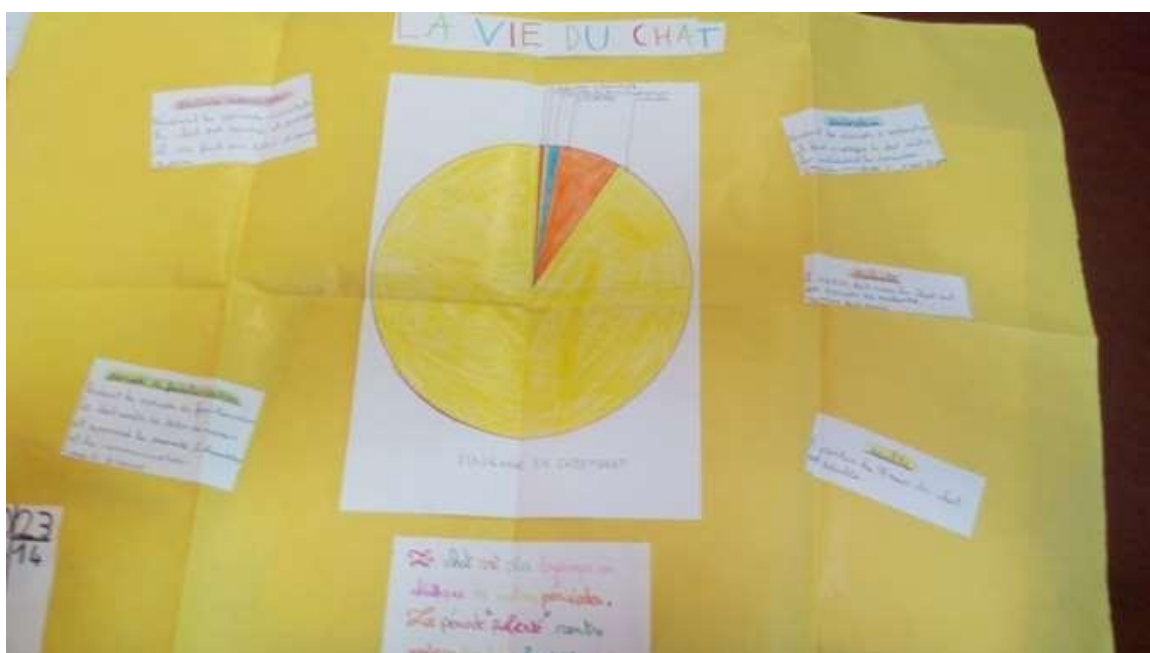


Diagramme en camembert : « La vie du chat »

Thibaut Bouchet-Gimenez, mai 2017.

1.6.3.3. *Quelques interrogations*

Néanmoins, il m'est rapidement apparu qu'une didactique solide des objets de savoir travaillés devait étayer ce beau projet censé remplacer l'évaluation chiffrée. La pédagogie du chef-d'œuvre proposée à Buzet s'inspire de nombreuses figures de la pédagogie et de la psychologie du développement (Decroly, Steiner, Freinet, Henri Bassis, Piaget, Wallon...). L'apprentissage est vu comme un processus de déséquilibres et de réajustements, les notions considérées comme centrales dans la scolarité - ce que Pepinster nomme *noyaux conceptuels denses* - faisant l'objet d'un apprêt didactique sous la forme de défis socio-cognitifs variés et toujours renouvelés. Ces défis correspondent aux situations didactiques proprement dites et constituent des moments de cadrage élevé de la relation didactique. Le fonctionnement de la Maison des Enfants donne à l'enseignant assez de « liberté » pour organiser le cadrage de cette relation même si certaines « institutions didactiques » reviennent de manière plus ou moins arbitraires (je pense aux moments du « goutte à goutte » (conjugaison, orthographe) ou du « écrivez mieux que moi » par exemple). Or comment peuvent se rencontrer et s'agencer pour faire durablement sens, des pratiques qui reposent sur des consignes *imposées* (avec la démarche d'auto-socio-construction des savoirs) et des pratiques *libres* qui instituent

l'élève-origine, l'enfant comme source de création et d'orientation des apprentissages (le chef-d'oeuvre pédagogique, et le choix collectif d'une ou deux plages d'apprentissage) ? N'y a-t-il pas le risque de glisser vers une pédagogie fonctionnant par *coups* ? Comment peuvent s'hybrider effectivement, *systématiquement*, ces différentes temporalités didactiques- temporalité de projet, temporalité « des défis socio-cognitifs », temporalité de l'expression avec contraintes (théâtre, activités physiques, arts, textes, bricolages) ? D'autre part, une analyse de ces défis cognitifs, du point de vue didactique, permettrait de donner à voir leur pertinence et leur densité épistémique. Les variations autour des notions, dans la perspective piagétienne d'un enseignement concentrique partant d'un noyau conceptuel dense pour élargir progressivement les connaissances, demanderaient une étude longitudinale pour montrer d'une part la parenté épistémique des notions pratiquées avec les pratiques sources et, d'autre part, la continuité d'une telle organisation didactique au sens d'enquête continuée que décrit Dewey (1932). Lors de mes observations à la Maison des Enfants, je n'ai pas eu l'occasion de prendre connaissance des éléments de progression dans les notions abordées ni d'apprécier la manière dont les enfants opéraient effectivement des liaisons entre les différentes séances. Il m'a semblé que le choix d'une nouvelle situation de défi revenait à l'enseignant, qui construisait celle-ci en fonction de ce qu'il avait observé lors du défi cognitif précédent.

Ces deux réserves ne doivent pas occulter le ressenti très positif consigné dans mes carnets de l'époque, comme le montre le commentaire ci-dessous, paru sur le site Internet de cette école. La question du temps, et particulièrement du temps de l'enfance à l'école, fait alors déjà partie de mes préoccupations.

09.19.2013

UN COMMENTAIRE DE THIBAUT GIMENEZ

Categories: [Actualités](#)

Je suis arrivé à Buzet malade de l'école actuelle. Celle à l'image d'une société en crise, qui oublie de mettre au centre de ses préoccupations le bien-être de tous.

Quelques jours ici ont suffi à raviver la flamme: autre chose est envisageable pour les générations futures.

A Buzet, je n'ai pas lu sur le visage des enfants l'angoisse des lendemains que nous, adultes, leur infligeons. J'ai vu au contraire chacun se réapproprier le temps qu'on lui confisque d'ordinaire, ce temps nécessaire pour « aimer, comprendre, agir » comme il est rappelé sur les murs de la maison.

Oui, la maison des enfants aime les enfants, faut-il insister. Et c'est parce qu'elle comprend les malheurs de notre société qu'elle se protège de la compétition, de la rentabilité, de la course au succès. Elle fait sienne cette attitude profondément humaine: « j'apprends seul avec les autres ». Elle cherche en outre à faire construire plutôt qu'à faire avaler.

Je repars de Buzet avec l'envie retrouvée d'agir pour une société juste.

Je remercie mes irréductibles ami(e)s Laure-Hélène, Virginie et Jean-François de continuer à insuffler l'Esprit de Buzet.

Amitiés.

Thibaut

Commentaire paru sur le site internet de l'école « La maison des enfants », Buzet, Belgique

1.6.4. L'intérêt, levier de la pédagogie Decroly

Sur le chemin de mon itinérance pédagogique, j'avais choisi d'approfondir l'œuvre d'un pédagogue dont les réalisations éducatives sont aujourd'hui encore assez mal connues. Cette pédagogie est principalement étudiée en France, du point de vue de la recherche, par Sylvain Wagnon⁴⁷.

1.6.4.1. Le stage Lucie Libois-Fonteyne

De formation scientifique, Ovide Decroly a considérablement influencé le mouvement de l'Éducation Nouvelle depuis sa création dans les années 1920. De nombreux pédagogues illustres s'en sont explicitement réclamés, à commencer par Célestin Freinet. Le nom Decroly se retrouve en toile de fond des volontés pédagogiques passées et actuelles – la Maison des Enfants de Buzet en fait une référence majeure du fonctionnement de l'école. J'ai pris connaissance de la possibilité de participer à un stage permettant « de se familiariser avec les méthodes actives pratiquées à l'École Decroly-L'Ermitage⁴⁸ ». Appelé « stage Lucie Libois-Fonteyne » du nom d'une ancienne enseignante militante formée aux pratiques de cette pédagogie, ce « stage de terrain » permettait d'observer les pratiques decrolyennes dans des classes de primaire et de secondaire et d'élargir les connaissances théoriques en puisant dans le riche fonds documentaire du Centre d'études. Ce cadre de recherche correspondait avec le projet de poursuivre mes investigations pédagogiques et de m'ouvrir à une approche qui m'était largement inconnue. Depuis Saint-Georges de l'Oyapock en Guyane française, j'adressais, le 13 mars 2014, une lettre de motivation à Françoise Guillaume, responsable de l'accueil des stagiaires et ancienne directrice de l'École Decroly, lettre dans laquelle je venais préciser, dans des termes encore assez généraux, les pistes de travail que je souhaitais emprunter durant le séjour à Uccle. Je reproduis ici une partie du contenu de cette lettre mentionnant ces pistes de travail :

“Mes axes de réflexion lors de mon stage seraient alors :

⁴⁷ Par exemple: Wagnon, S. (2013). *Ovide Decroly, un pédagogue d'éducation nouvelle*. Peter Lang. Lemaire, J., Wagnon, S. (2013). *L'alternative Decroly*. La pensée et les hommes.

⁴⁸ <http://fondationdecroly.be/les-stages-lucie-libois-fonteyne>

- Comment mettre en œuvre une pédagogie fondée sur les intérêts qui ne soit pas un *ersatz* d'éducation mais une réelle source de désir et d'apprentissage pour chaque enfant ?
- De manière plus pragmatique, comment donner accès à la culture écrite et rester dans le cadre des programmes tout en faisant définitivement entrer la vie dans l'école?
- Enfin, en lien avec ma pratique actuelle :
Existe-t-il une organisation du milieu d'apprentissage qui n'ait pas recours à la sanction ?
Quid de la comparaison et de l'évaluation ? (en lien avec les idées de Charles Pepinster et de la Maison des Enfants).

À cette période, je n'avais pas encore suffisamment vu la différence entre la pédagogie des Freinet et la pédagogie institutionnelle, ce qui m'empêchait de voir l'importance majeure du « complexe d'intérêt » chez Freinet. Comme en témoigne le passage ici cité, la nécessité de faire « entrer la vie dans l'école » se trouvait pourtant au centre de mes réflexions ; celle-ci me paraissait déjà indissociable de la question de l'intérêt. L'occasion était donnée de voir en pratique les principes decrolyens concrétisant sa pédagogie « par la vie, pour la vie » – cette expression récupérée par Freinet lui-même – et de me constituer un arrière-plan théorique. Pendant ce mois d'observation, j'ai eu accès au fonctionnement de tous les groupes de l'école fondamentale. Je n'ai cependant pas eu le temps d'observer les groupes de l'école secondaire.

J'ai partagé le quotidien des classes de l'ensemble des niveaux de l'école primaire y compris la 6ème primaire correspondant au niveau de la sixième du collège français. Dans mes carnets de notes, trois aspects saillants de la pédagogie Decroly ont particulièrement retenu mon attention : l'interdisciplinarité, l'exploitation exhaustive de chaque situation de classe (situation programmée)⁴⁹, et l'importance des sens dans la relation au réel de la situation d'enseignement.

Ainsi, lors de ma première matinée d'observation le 10 mars 2014 dans une classe de sixième, j'assistais à un travail de mesure à partir de relevés pris sur un chalet lors du précédent séjour en classe de neige. L'objectif était de reproduire le chalet en miniature, selon une échelle donnée. Ceci ouvrait la porte à un travail global (mot qui revenait souvent dans les classes d'ailleurs), en utilisant différentes notions et termes comme angle, rapporteur, cm, etc. Cette activité se réalisait en écho à d'autres moments d'apprentissage ayant pour dénominateur commun le voyage en classe de neige: l'histoire du lieu, les différentes zones montagneuses, les étages de végétation, etc. L'interdisciplinarité que permettait ce projet vécu en commun constituait la base des apprentissages et le moyen de raccrocher les

⁴⁹ Cette remarque est importante pour mon propos puisque le jeu de l'instant est une manière d'exploiter didactiquement une situation qui ne fait pas l'objet d'une programmation spécifique. Ceci, alors que Françoise Guillaume, dans un des entretiens informels que nous avons lors de mon stage, m'indiquait que le plus important pour le pédagogue decrolyen est de saisir "la balle au bond". Je reviendrai sur ce point ci-dessous.

attendus des programmes à des bases concrètes, à des expériences effectivement vécues par l'ensemble des enfants.

Un autre exemple d'approche interdisciplinaire qui exploite les virtualités, a été celui de la visite de la grotte de Spy par deux classes de 2ème et 3ème primaire le 17 mars 2014. La grotte de Spy, située à environ cent kilomètres au Sud de Bruxelles, est connue mondialement pour avoir été l'un des premiers sites de découverte d'ossements néandertaliens. Pour les deux classes, le travail a commencé dès la montée dans le bus affrété pour la sortie: observation attentive des paysages et commentaires des enseignantes sur les différents milieux traversés, mémorisation du nom des villes, fleuves, routes et lieux d'intérêt en vue d'une recherche sur atlas. Puis, une fois sur site, un dessin très précis de la grotte a été réalisé en extérieur et un court paragraphe sur les informations données lors de la visite a été rédigé en utilisant les techniques orthographiques mises au point dans les classes. Le lendemain, à partir de cette visite, de nouvelles activités ont été menées parmi lesquelles : calcul de la distance parcourue à l'aller avec l'aide du compteur kilométrique du car ; repérage sur un atlas du nom des villes, fleuves et routes vus et parcourus pendant le trajet, représentation schématique sur cahier Association (correspondant aux classiques enseignements de la géographie et de l'histoire). Contrairement à l'enseignement classique reposant sur des espaces didactiques disjoints, cette manière de tirer parti d'un nombre conséquent de virtualités didactiques, dans un souci d'interdisciplinarité, montre une volonté de cohésion entre les différentes activités des enfants.

J'ai également noté l'importance d'un rapport personnel et direct aux objets de savoir. À plusieurs reprises⁵⁰, j'ai observé cette démarche spécifique accordant prioritairement une confiance dans le pouvoir des sens et de l'expérience directe, immédiate. Ainsi, une « leçon » sur l'anatomie de l'œil suit, dans les grandes lignes, ces différentes étapes : observer son œil au miroir; en collectif, dire ce que l'on a observé; dessiner très précisément son œil; exprimer par écrit les observations collectives; disséquer un œil et commencer à acquérir le vocabulaire. La voie graphique est aussi valorisée que la voie verbale dans la construction de jugement « de première main ». Par exemple, l'attention portée au dessin comme moyen reconnu d'accès à l'acquisition de savoir est très développée dans la pédagogie de cette école. Je me suis rendu compte que dessiner ce que l'on observe nécessite un apprentissage, que la pratique fortifie. La majorité des « dessins d'étude » dans les classes primaires de l'École Decroly démontrait une réelle maîtrise du geste graphique et se révélait de précieux documents d'apprentissage.

Cette présentation par une entrée pratique, à travers l'expérience du stage Lucie Libois-Fonteyne, contient en substance les fondamentaux de la méthode Decroly. Il me semble intéressant de caractériser brièvement ceux-ci pour dégager ensuite quelques points de réflexion soulevés dans le cadre de mon itinéraire pédagogique.

⁵⁰ Dans deux classes de 3ème et de 4ème primaire, respectivement le 11 mars 2014, le 13 mars et le 25 mars 2014.

1.6.4.2. Des fondamentaux de la méthode Decroly

La pédagogie decrolyenne vise le développement global de l'enfant ; l'expérience scolaire doit être conçue pour solliciter de manière équilibrée les dimensions physique, intellectuelle et sociale. La place des sens, de la globalité de l'être dans son rapport au savoir, est essentielle. Decroly fait reposer sa démarche d'apprentissage sur trois grandes fonctions psychologiques, à savoir l'*observation*, l'*association* et l'*expression* (Decroly et Boon, 1921, p. 23) :

Le premier temps vers la connaissance correspond à l'*observation*. Cette « opération mentale » sollicite tous les sens dans un rapport direct, de première main, avec « les objets, les faits, les événements » (CED, 1999, p. 41). La primauté et la nécessaire régularité de l'expérience vivante et réelle, de la « présence immédiate à la fois des choses et des événements » permet, par la voie sensorielle, de se mettre en relation avec « les vrais aspects de la nature, ceux qui sont les plus intéressants et par la suite les plus susceptibles d'être conservés et de servir d'éléments à la pensée » (*id.*).

Les éléments observés vont ensuite être travaillés au cours de l'activité dite d'*association*. Ce qui est acquis personnellement et directement est alors associé indirectement à un champ d'expériences plus large en opérant de manière inductive (du particulier vers le général) tout en veillant à appliquer les idées induites vers les cas particuliers (manière déductive). Le champ d'expériences, « de seconde main », comprend « le souvenir personnel, [...] l'examen des documents divers relatifs à des objets ou des phénomènes actuels mais non accessibles, [...] l'examen de documents relatifs à des objets ou des phénomènes passés » (*ibid.*, p. 36). Ces expériences de « seconde main » donnent accès à des éléments « d'ordre plus élevé », permettant d'abstraire et de généraliser sur des données plus étendues et plus nombreuses (*ibid.*, p. 33). L'activité d'association prépare activement la connaissance du milieu, dans son aspect spatio-temporel.

Le troisième temps de la démarche d'apprentissage est le temps de l'*expression*, sous les formes concrètes et abstraites. Pour Decroly, l'expression est l'activité enfantine de prise de conscience de sa propre personnalité et de prise de pouvoir sur son milieu naturel et humain, dans un but adaptatif. De forme orale (lors des surprises, causeries, théâtres, récitations, argumentations), abstraite (par les dessins, notes, compte-rendus de visite, d'excursion, de lectures, textes) et concrète (dans les ateliers de menuiserie, par le dessin, les travaux manuels, la mise en jeu du corps, l'éducation physique), l'expression contrôle et traduit dans la réalité les idées élaborées au cours de l'activité d'association.

Pour rendre fonctionnelle cette démarche d'enseignement-apprentissage, afin que celle-ci réponde à l'exigence d'une éducation synthétique, *globale*, Decroly a défini un programme d'étude des « centres d'intérêt », qu'il avait initialement appelé « programme d'idées associées » (Decroly & Boon, 1921, p. 28). En scientifique, Decroly a établi un ensemble de besoins qu'il jugeait essentiels à l'être humain :

- a) besoin de se nourrir ;
- b) besoin de lutter contre les intempéries ;
- c) besoin de se défendre contre les dangers et les ennemis divers ;
- d) besoin d’agir et de travailler solidairement, de se recréer et de s’améliorer.

Ces besoins fondamentaux pour tout être vivant – alimentation, protection, défense, travail – vont constituer des thèmes annuels qui seront l’objet de réflexions et de mise en commun d’idées leur étant associées et qui donneront lieu à un « plan de travail » définissant les activités d’observation, d’association, et d’expression. Chaque thème est exploité pour une année scolaire, de sorte que l’ensemble des besoins fondamentaux est couvert durant la scolarité primaire. Les notions des programmes officiels sont ainsi abordées de manière interdisciplinaire et pluridisciplinaire par les centres d’intérêts.

1.6.4.3. Quelques points de réflexion

Le docteur Decroly a abordé la question de l’enseignement en médecin et en psychologue, ce qui lui a permis de dégager un système pédagogique qui repose sur des fondamentaux scientifiquement établis. Il est l’un des rares novateurs à avoir réfléchi sur l’entièreté du cursus scolaire, assurant une cohérence générale depuis le Petit Jardin d’Enfants jusqu’au terme du secondaire. Réaliste, Decroly sait que l’espace scolaire est tout autant à « rénover » que le temps d’enseignement mais propose des éléments de transition, des « mesures » vers une organisation scolaire suffisamment respectueuse de la personnalité des enfants (*ibid.*, p. 7-10).

L’édifice decrolyen est soutenu par des bases concrètes, validées par l’expérience. L’influence que Decroly a eu sur des réformateurs contemporains du docteur (je pense bien évidemment à Freinet, qui ne manque pas une occasion de se référer à Decroly, « notre maître⁵¹ ») que sur des pédagogues récents (les professeurs de la Maison des Enfants de Buzet, par exemple) montre que cette œuvre pédagogique occupe une place importante dans l’évolution de l’éducation scolaire. Et lorsque Decroly écrit en 1921 que « la formation en profondeur doit passer avant les acquisitions de surface et de forme » et qu’il faut accorder « dans l’horaire une place prépondérante aux activités qui favorisent la culture en profondeur » de sorte qu’il « reste naturellement moins de temps pour les acquisitions de surface » (*ibid.*, p. 33), je crois retrouver des propos récents du professeur

⁵¹ Go et Riondet écrivent, à propos de Freinet, que « [g]râce à Decroly, sa pensée fut toute trouvée dès 1921: “l’école doit être l’apprentissage de la vie” » (Go et Riondet, 2020, vol. 1, p. 223).

Gérard Sensevy : « Il y a une fièvre encyclopédique dans les programmes. Il faut se défaire de cet encyclopédisme et à la place mettre la compréhension profonde de certains savoirs dont on estime qu'ils sont à l'origine de beaucoup d'autres »⁵².

Néanmoins, je poserai deux questions à la pédagogie Decroly.

La première question concerne les *centres d'intérêts* et leur pouvoir d'attraction chez les élèves. Decroly affirme que les thèmes retenus pour l'étude annuelle suscitent quasi systématiquement leur intérêt. Lors de ma visite, je n'ai pas noté d'intérêt réellement manifeste de la part de nombreux élèves, certains ayant même « oublié » le thème général travaillé pour l'année. Certains enseignants m'ont également confié que tenir l'intérêt autour d'un thème sur une année scolaire entière se révélait parfois peu évident. Certes, le « plan de travail » peut évoluer au gré des questions qui surgissent, des apports divers, des voyages, sorties, de l'actualité, etc. Il revient dans ce cas aux enseignants d'œuvrer pour saisir ces fameuses balles « au bond », de faire en sorte que l'élan de curiosité ne se fige pas et que l'intérêt perdure sans se rigidifier sur le temps long de l'année. Cet aspect me paraît relativiser la force de la foi pédagogique dans l'étude annuelle d'un thème.

La deuxième question, en lien étroit avec la première, concerne le « vide » didactique concernant l'émergence d'intérêts qui ne seraient pas en lien avec le thème étudié durant l'année. L'organisation didactique decrolyenne, indissociable du *centre d'intérêt* choisi pour l'année, présente, peut-être, une ouverture limitée aux nombreuses motivations qui peuvent animer chaque élève durant sa scolarité. Il y a donc le risque de s'enfermer à nouveau dans des programmes contraignants et de se déconnecter des besoins les plus proches du public accueilli. Par-delà cet aspect, il ne faudrait donc pas que, sous couvert de découvertes scientifiques, l'enseignement – à l'instar des récents coups de boutoir des découvertes dans les neurosciences – soit dirigé de l'extérieur et en vienne à se scléroser dans une manière de fonctionner qui, pour ne pas voir la réalité de la relation didactique, ne changerait pas si grandement la forme classique d'enseignement. Si intérêt il y a, il est d'abord à saisir lorsqu'il se manifeste réellement, *hic et nunc*, dans le quotidien de cette relation sociale particulière qu'est l'éducation scolaire.

52

1.6.5. La subordination de l'enseignement à l'apprentissage chez Gattegno

La découverte de l'approche prônée par Caleb Gattegno a grandement contribué à nourrir ma réflexion sur la possibilité d'intégrer, de greffer - j'y reviendrai - des situations didactiques proposant une logique épistémique efficace sur le modèle pédagogique de l'École Freinet. L'intérêt pour cette approche pédagogique, c'est-à-dire l'intérêt pour l'ensemble des hypothèses corrélatives qui orientent la pratique, s'est notamment manifesté par le fait que cet auteur prend comme point de départ une critique de l'enseignement traditionnel.

1.6.5.1. Une critique de l'enseignement traditionnel

Pour Gattegno, le faible pourcentage de personnes adultes ayant compris les savoirs qui leur ont été enseignés et qui les ont effectivement utilisés dans des situations de vie traduit un dysfonctionnement majeur de la forme scolaire d'éducation des jeunes générations. Gattegno critique la logique de transmission basée sur la mémorisation, logique dont j'ai précisé plus haut les effets concrets sur mon rapport au savoir. Gattegno s'appuie sur le déroulement typique d'un enseignement fondé sur le pouvoir du « par cœur » qui prive l'enfant d'un travail de compréhension et d'étude. Je me permets de citer intégralement un passage de l'ouvrage introductif à l'approche de Caleb Gattegno *Ces enfants : nos maîtres ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage* tant il me semble caractériser l'impasse du schéma exclusivement transmissif de l'enseignement traditionnel :

« Tout d'abord, ils donnent *une leçon*, pensant transmettre ainsi certaines connaissances aux élèves, mais puisqu'ils ne savent pas s'ils ont, de fait, réussi dans cette démarche, ils leur proposent alors *des exercices*.

Pourquoi donne-t-on des exercices ? Pour que s'opère ce que le maître n'a pas pu réussir entièrement : ancrer solidement les connaissances dans le cerveau des élèves.

Mais habituellement, les exercices ne suffisent pas, aussi les maîtres donnent-ils en plus des *devoirs* à la maison. Quel est le rôle de ces devoirs ? Opérer ce que le maître n'a pu faire. Si tout le travail nécessaire s'effectuait en classe, les devoirs seraient inutiles.

Et ce n'est pas tout. On procède encore à des révisions. Le lundi matin, on revoit en classe ce qui a été fait la semaine précédente. En janvier, on revoit ce qui a été fait au cours du trimestre précédent. Et au début de chaque année scolaire on revoit ce qui a été fait au cours de l'année précédente. Les maîtres ne font pas que des révisions les unes après les autres ; ils testent aussi leurs élèves pour savoir s'ils n'ont pas perdu leurs connaissances en route. Et l'on entre ainsi dans un cycle de révisions et de tests qui dure des mois, des années, parce que les maîtres savent qu'un grand nombre d'élèves ne retiennent pas les connaissances qu'on leur présente.

Tous ces efforts s'accumulent dans le seul but de soutenir notre pauvre et faible mémoire » (Gattegno, 1972 [2011], p. 14).

Cette critique d'institutions didactiques majeures de l'enseignement traditionnel, leçons, exercices, devoirs, montre que Gattegno travaille à concevoir une autre forme de transmission des savoirs. Pour cet auteur, cette transmission doit être basée sur les forces des enfants et non sur leurs faiblesses. Ces forces, appelées *fonctionnements*, se manifestent avec évidence chez l'être humain en cours de croissance et notamment lors de la période d'acquisition de la langue maternelle.

1.6.5.2. La science de l'éducation et les voies de connaissance

Gattegno avance l'idée qu'il existe *la* science de l'éducation, celle qui dépasse les idéologies éducatives singulières influencées par des conditions politiques, sociales et économiques spécifiques. Il vise à théoriser une approche universelle « transcendant les cultures, les langues, les systèmes d'éducation publique et les méthodes d'enseignement » (Gattegno, 2011a, p. 219). Ce projet le pousse à baser ses propositions sur la description sans *a priori* et sans « préjugés » de l'acquisition du langage par le jeune être humain afin de montrer que notre espèce dispose de tous les pouvoirs nécessaires à l'apprentissage de n'importe quel objet de la culture humaine (*ibid.*, p. 210). Dans son ouvrage *La science de l'éducation* (Gattegno, 2011a), il explore et théorise alors des voies majeures de la connaissance. Ces voies sont des mouvements du *Moi*, une énergie créatrice libre qui n'a pas de siège anatomique ni de localisation organique. Organisant l'accès à la connaissance par « sa capacité à prendre conscience » (*ibid.*, p. 58), donc à apprendre, le *Moi* peut accentuer :

La perception. Ce premier niveau de relation directe, sensorielle, entre le *Moi* et le monde extérieur constitue la base sur laquelle les autres voies de la connaissance s'intègrent et se subordonnent dans le sens d'une complexification. En percevant ce qui se présente au *Moi* dans la réalité extérieure, et en portant l'attention à la manière dont cela se présente, il est possible de se rendre sensible aux « déplacements d'énergie » du « système intérieur » (*ibid.*, p. 58) pour contribuer « à notre sens de la réalité et à notre sens de la vérité, comme réalité reconnue pour elle-même » (*ibid.*, p. 59). Ainsi, ce qui est rigoureusement travaillé au niveau perceptif assure l'établissement de critères intérieurs solides de vérification et de jugement.

L'action. Cette opération du *moi* se distingue elle-même en deux voies de connaissance : l'action peut consister en un mouvement concret, direct, dans la réalité extérieure engageant une dépense énergétique conséquente. Cette voie de connaissance est privilégiée jusqu'à la fin de l'enfance. L'action peut également relever du domaine du virtuel et provoquer des mouvements de l'intellect bien plus

économiques énergétiquement que l'action directe. Les actions virtuelles se forment au sortir de l'enfance pour devenir un moyen privilégié dans l'accès à la connaissance. Le Moi établit une relation de véridicité entre les éléments perçus et les actions opérant des changements, des tests, sur ces éléments.

La dialectique perception-action, le fait qu'elles soient « intimement mêlées » (*ibid.*, p.

62) produit deux nouvelles voies de connaissance, également complémentaires :

L'*analyse* consiste à décomposer le contenu de la réalité en éléments discernables dans le but de connaître de quoi le monde est fait (*ibid.*, p. 63). Ce mouvement du Moi décompose méthodiquement la réalité observée pour en isoler les constituants et en dresser un inventaire. Le tableau de Mendeleïev consignait, sous une forme spécifique, les résultats majeurs établis dans le domaine de la chimie illustre particulièrement cette activité visant à déterminer par des attributs fondamentaux et systématisés le contenu donné d'une réalité. L'analyse s'efforce donc de résoudre une question initiale tout en soulevant d'autres points problématiques, selon une « approche gïgogne ». Ce processus procède donc par expansion.

La *synthèse* est une voie de connaissance qui procède par combinaison en unifiant des éléments apparemment épars en un tout cohérent. Le travail de synthèse vise à remarquer une unité derrière l'importance donnée aux différences (*ibid.*, p. 65). Pour reprendre l'exemple de la chimie, une recombinaison de certains atomes peut produire des molécules déterminées et fournir des produits synthétisés. La synthèse est également une activité modélisatrice qui peut orienter un temps l'ensemble des recherches d'un domaine donné. La théorie de l'évolution en biologie, la théorie de la relativité d'Einstein sont des synthèses théoriques qui relient différents résultats et engendrent de nouvelles analyses.

Trois autres voies de connaissance, de moindre importance dans une finalité didactique, sont proposées par Gattegno :

L'*accointance* désigne la familiarité qu'un individu noue spécifiquement avec une chose extérieure à soi de manière à ce que celle-ci devienne un prolongement de soi. L'accointance est pré-analytique et non verbalisable et procède d'une pénétration de la chose qui est alors connue dans le respect, c'est-à-dire sous le contrôle de la volonté et de la conscience. Ce n'est pas donc une soumission totale à la chose en vue de la comprendre puisque l'individu choisit, de son propre mouvement, de la laisser descendre en lui, de s'y rendre sans qu'interfère la pensée conceptuelle ou affective. L'accointance d'un musicien avec un instrument ou d'un scientifique avec son domaine de recherche renvoie à la relation de familiarité qui informe immédiatement, sans intermédiaire, et significativement. L'ensemble des dispositions engagées dans la connaissance par accointance suffisent à faire émerger les contenus sans besoin d'opérer des médiations. Liée à d'autres voies, l'accointance renseigne intérieurement l'individu du point de vue de la pertinence, du degré de significations. Les artistes ont principalement recours à cette voie de connaissance dans ce avec quoi ils entrent en relation.

La *contemplation* (*Ibid.*, p. 71-73) est un acte du Moi qui suspend la volonté pour se donner à ce avec quoi il entre pour la première fois, ou de manière renouvelée, en relation. C'est un acte solitaire polarisé sans résistance par une extériorité toujours particulière et toujours différente. Cet « instrument mental » correspond à

l'engagement du Moi délesté totalement de la volonté, dans une forme de connaissance « passive ». Le bien-être que procure l'exposition au soleil allongé au bord d'une rivière, le bruit de l'eau qui coule, le chant d'un oiseau, sont des Non-Moi que je peux connaître en les laissant descendre passivement dans mon intériorité par le truchement de mes sens. La contemplation concerne également, pour Gattegno, le travail scientifique en ce que cette voie de connaissance permet provisoirement de se laisser pénétrer par un univers de recherche afin de donner des « des moyens de voir », de voir un problème, une situation autrement que ne le permet l'analyse ou la synthèse, par exemple.

L'*intuition*, voie de connaissance la plus importante aujourd'hui (Gattegno, 2011a, p. 81), amène à *com-prendre*, dans le sens étymologique de prendre ensemble, la chose, la situation, le tout. L'intuition se rend utile lorsque « nous rencontrons la complexité et voulons la respecter et la maintenir » (*Ibid.*, p. 74). L'intuition est à l'œuvre dans notre manière de dire une phrase puisque nous savons presque tous comment ordonner les mots en rapport avec la syntaxe du "tout" que constitue notre langue. L'intuition est également l'instrument cognitif majeur du bébé dans l'apprentissage du langage humain, chose complexe par excellence qui ne peut s'aborder par la mise en œuvre d'une poignée de principes opératoires. Opposée à la fragmentation cartésienne, l'intuition, attribut de notre « Moi humain » (*ibid.*, p. 79) manœuvre dans l'enchevêtrement de la complexité, examine selon des éclairages différents la globalité du tout qu'elle parvient à maintenir conscient. Gattegno en fait le nouvel absolu épistémologique: « toujours respecter les tous et les éclairer aussi souvent et aussi différemment qu'il est possible de le faire pour qu'aucun éclairage ne prédomine, et puis prendre l'ensemble de tous ces éclairages comme une description provisoire de chaque tout » (*ibid.*, p. 78).

1.6.5.3. Le principe d'économie dans l'apprentissage

Un aspect de la pensée pédagogique de Caleb Gattegno a particulièrement retenu mon attention dans la mesure où j'intègre ses travaux dans la perspective de faire évoluer un modèle éducatif spécifique dans son volet épistémique. Comme de nombreux théoriciens de l'éducation, Gattegno intègre une réflexion anthropologique qui situe le rôle fondamental de la transmission culturelle d'une génération à une autre. Cette réflexion, qui lie l'évolution humaine à la recherche de moyens décisifs pour une meilleure transmission, donne une puissante portée théorique et pratique aux chercheurs et aux praticiens. Un texte écrit en 1984, soit quatre années avant la mort de Gattegno, est particulièrement instructif à ce sujet. Intitulé *Homo Economicus*, il décrit un nouveau stade de l'évolution humaine intégrant et subordonnant les précédents stades, d'*Homo Sapiens*, « devenir conscient de quoi que ce soit » (Gattegno, 1990, p. 4), puis d'*Homo Faber*, « mêler la connaissance à l'action » (*Ibid.*, p. 4). Ces deux niveaux de l'évolution de l'espèce humaine, que Gattegno résume par l'expression « l'homme ne peut faire que ce qu'il sait » (*ibid.*, p. 2) et qui se comprend comme un usage dialectique de la pensée et

de l'action, sont intégrés dans un nouveau stade, celui d'*Homo Economicus*, un stade dans lequel une prise de conscience est réalisée sur les actions « ayant les propriétés qui font d'elles les plus adéquates pour ce qu'il est en train de faire » (*ibid.*, p. 4-5). En effet, dans le stade précédent, en qualité d'*Homo Faber*, les êtres humains ont modifié l'environnement terrien pour en faire un milieu humain, ils ont agi en « transformateurs de l'énergie cosmique à différents niveaux de manifestations (mécanique, calorique ou électro-magnétique, chimique ou nucléaire) » (*ibid.*, p. 4). En atteignant le stade dit économique, les êtres humains vont chercher, pour leurs actions, « celles qui gaspillent le moins en termes d'énergie » (*ibid.*, p. 5) ; pratiquement, « celles dans lesquelles on peut insérer des mécanismes de *feed-back*, capables d'ajuster les fonctionnements à leur « meilleur » rendement » (*id.*), c'est-à-dire, permettant « des dépenses moindres qui sont le résultat des augmentations successives de rendement » (*id.*). Chez Gattegno, la notion d'énergie, et d'utilisation économique de cette énergie, est sous-jacente à ses propositions didactiques. Nous devons, écrit-il, « faire la prise de conscience selon laquelle, avec moins d'énergie, on peut faire plus » (Gattegno, 2011a, p. 101). En mathématicien, il a mesuré le coût énergétique lié aux prises de consciences à forcer pour de nombreux objets de savoir. Ce coût, nommé « ogden », ou *unité de mémoire*, correspond aux mémorisations arbitraires, aux objets de savoir appris « par cœur », aux apprentissages sans justification rationnelle qui excluent le recours aux fonctionnements mais qui s'avèrent nécessaires dans le mouvement hiérarchisé des prises de conscience dans un nouvel apprentissage. Voici une illustration de cette recherche d'économie dans le processus didactique. Celle-ci analyse l'apprentissage de l'objet de savoir « dire, lire, écrire tous les nombres entiers » sous l'angle de son coût énergétique. Gattegno estime qu'un total de 21 *ogdens* est suffisant pour en assurer la maîtrise dans la langue anglaise (Gattegno, 2011b, p. 16). Les spécificités de la langue française portent le total à 51 *ogdens* pour des chaînes de douze chiffres. Ainsi :

9 *ogdens* sont nécessaires pour mémoriser les nombres à un chiffre dans le système de numération arabo-indien

1 2 3 4 5 6 7 8 9

Un *ogden* supplémentaire, nommé cent et écrit « 00 » est “forcé” pour dire, lire et écrire (et ainsi décomposer) quatre-vingt-un nouveaux nombres. Une disposition et une présentation spécifique de ces nombres donneront par pointage les nombres

de 100 à 999. Ayant acquis la prononciation de « 00 » comme se lisant « cent », je peux lire le nombre 400 décomposant ma lecture en quatre, cents. Même chose par exemple pour le nombre 700 décomposé en sept, cents. Pour les nombres 202, je lirai d'abord le nombre 200 dans la ligne du bas puis le chiffre 2 dans la première ligne. Cet *ogden* supplémentaire porte le total provisoire à 10 *ogdens*.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
100	200	300	400	500	600	700	800	900

Une manière de guider les enfants dans la lecture du tableau permet de lire, de dire, d'écrire et de décomposer. Par exemple, 800, 8 se lira, se dira et s'écrira 808, en notant le zéro « caché » sous le huit. Il sera décomposé en 800 et 8, préparer la voie pour cette opération mentale. Les nouveaux nombres sont *retenus* grâce aux fonctionnements des enfants sans avoir un recours exclusif à la répétition et à l'exercice, c'est-à-dire à des types d'effort producteurs de *souvenirs*.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	20	30	40	50	60	70	80	90
100	200	300	400	500	600	700	800	900

La rangée des dizaines nécessite une dépense de neuf *ogdens* supplémentaires. Le signe « 0 » se lira « ante » et permettra, selon le procédé de décomposition mentionné plus haut, la lecture de « 50 », « cinq, ante » sans effort de mémorisation. Pour les huit autres dizaines inscrites, une mise en relation entre la prononciation « fonctionnelle » induite par le tableau et l'usage courant permettra de faciliter la dépense inévitable de huit nouveaux *ogdens*. Les nombres « 11, 12, 13, 14, 15, 16 », « 71, 72, 73, 74, 75, 76 », « 91, 92, 93, 94, 95, 96 » ainsi que le «et» prononcé pour lier les dizaines et les unités requièrent dix-neuf *ogdens*. Pour

dire, lire, écrire les nombres jusqu'à 999, soit neuf-cent-quatre-vingt-dix-neuf nombres, 48 *ogdens* doivent être dépensés.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
10	20	30	40	50	60	70	80	90
100	200	300	400	500	600	700	800	900
1000	2000	3000	4000	5000	6000	7000	8000	9000
10000	20000	30000	40000	50000	60000	70000	80000	90000
100000	200000	300000	400000	500000	600000	700000	800000	900000

organisation scripturale à suivre.

Enfin, pour lire tous les nombres jusqu'au milliard, il reste deux données arbitraires: « 000 » se lit « mille » et « 000000 » correspond à « million ».

Il s'agit donc, dans mon cheminement intellectuel, de rendre compatible une pédagogie qui tire du milieu dans lequel évoluent les enfants la matière pour effectuer leur croissance tout en dotant l'action professorale de gestes pertinents et *économiques* qui « permettent des alternatives dans cet absolu » (Gattegno, 2b, p. 12), absolu de la logique interne d'un savoir. Pour lever de possibles ambiguïtés, je précise que le terme économique renvoie à l'urgence de faire apprendre pour de nombreux enfants inscrits à l'école publique française. Il est utile de parler d'urgence sous deux aspects :

Il y a urgence car le nombre de jeunes êtres humains qui sortent pratiquement dépourvus du système scolaire, c'est-à-dire en situation d'échec au regard des attentes scolaires, est préoccupant. Si je prends les résultats du PISA 2018⁵³ en isolant la part de jeunes ayant atteint le plus haut niveau visé dans chaque matière (niveau 6) – ce qui correspond, objectivement, aux finalités du cursus scolaire –, je constate que 1.1 % sont de « vrais lecteurs », 1.8% atteignent le niveau attendu en mathématiques, 0.6% l'atteignent en sciences.

Il y a aussi urgence car le temps légal d'instruction est compté : de trois ans à seize ans. Les données mentionnées ci-dessus le montrent, chercher à enseigner tout le programme, procéder par empilement de notions, de compétences, faire preuve de

⁵³ https://www.oecd.org/pisa/PISA2018%20_Resum%C3%A9s_I-II-III.pdf

fièvre encyclopédique⁵⁴ semblent desservir l'authenticité du parcours scolaire de chacun, c'est-à-dire son ancrage dans des pratiques sociales et culturelles. Il y a urgence à fonder des manières de transmettre un programme recentré sur des savoirs "essentiels", au fondement des autres. Chevallard mentionne également cette nécessité de limiter l'étude aux savoirs qui sont à l'origine de beaucoup d'autres : « on distinguera l'écologie praxéologique de son *économie*, c'est-à-dire des choix personnels ou, plus généralement, institutionnels visant à contrôler l'extension des chaînes et réseaux trophiques, leur cartographie, et donc l'étendue des complexes praxéologiques, afin par exemple d'en permettre une diffusion plus économique » (Chevallard, 2007, p. 11).

1.6.5.4. Quelques réserves

Une attention exclusivement mobilisée par la leçon

Gattegno connaissait les grands courants pédagogiques de son temps et les travaux de psychologues comme Piaget, avec lequel il travailla et dont il critiqua, dans sa théorie du développement, l'influence du modèle mathématique comme élément fonctionnel déterminant de l'intellect (Gattegno, 2011a, p. 213). Son œuvre comprend des références à Montessori, Decroly et Ferrière. S'il ne mentionne pas Freinet dans ses écrits, il évoque Dewey et valorise sa critique de l'archaïsme pédagogique basée sur « l'absorption de connaissances par l'exercice et la répétition » (*Ibid.*, p. 120). Seulement, pour Gattegno, cet auteur n'a pas réussi à sortir du conjoncturel pour atteindre un universalisme didactique et débarrasser la science de l'éducation des querelles idéologiques. Le pragmatisme deweyen appliqué à l'éducation agit comme un voile qui masque l'activité « purement » scientifique visant à établir les régularités de la relation d'enseignement-apprentissage. Gattegno écrit ainsi que « Dewey a essayé d'améliorer la "pensée" avec les mains et tenté de faire en sorte que tous les enseignements deviennent enseignement professionnel, en particulier pour la prise de conscience sociale qu'il préférerait à l'intellectuel » (*ibid.*, p. 122). Cette critique me paraît activer l'habituelle opposition entre pédagogie et didactique et les lieux communs des critiques adressées à Dewey comme pédagogue du faire au détriment du savoir. Pour Gattegno, comme pour les continuateurs de son œuvre parmi lesquels le didacticien Maurice Laurent, le besoin d'apprendre dans une situation didactique se suffit à lui-même, le problème posée par la situation est suffisamment mobilisateur pour gagner l'attention de tous les enfants ; en subordonnant l'enseignement à l'activité des enfants, la leçon contient virtuellement tous les ressorts nécessaires pour les engager dans la relation didactique. Il n'y aurait donc pas besoin de

54

<http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2019/09/23092019Article637048196406287343.aspx>

créer des conditions propices à l'attention puisque celle-ci se formera par le déroulement même de la situation.

Poétique de la langue, poétique du discours

Dans l'approche didactique prônée par Gattegno, l'étude des signes comme éléments minimaux de la structure linguistique est une condition préalable à toute expression langagière, à toute intention de signifier. Le travail à partir des éléments discrétisés de la langue sur un ensemble de panneaux (éléments phoniques pour le tableau de sons/couleurs, éléments orthographiques pour le FIDEL, panneaux de mots pour le Silent Way) s'effectue, comme dirait Henri Meschonnic, à la manière d'un « emploi des signes, [d']un choix, [d']une série de choix dans le système de signe pré-existant » (Meschonnic, 1982, p. 70). Une leçon de grammaire en couleur, de lecture en couleur, de *Silent Way* rabattent le discours poétique du sujet qui déborde les signes sur une poétique de langue qui, étroitement, « se fonde [...] sur des systèmes de signes » (*ibid.*, p. 33). L'expérience épistémique est ainsi circonscrite au formalisme de la langue, à la manipulation de ses constituants comme structure sémiologique dégagée de toute dynamique empirique. En forçant quelque peu le trait, l'enfant en situation d'apprentissage se mue ici en « créature des systèmes de signes » (*id.*) qui mène à l'expertise théorique sans la rendre effective dans une pratique socialement située.

Le manque de liaison entre les pratiques de l'école et le monde social

En arrière-plan de cette conception pédagogique se trouve l'idée que l'expérience scolaire doit être tenue dans les limites de sa mission d'instruction, et qu'il ressort à l'individu de référencer socialement ses acquis, de mobiliser créativement le savoir dont il a été instruit dans des contextes qui vont le nécessiter. Pour ma part, je mets en doute cette capacité de transfert dans le vécu pratique tant le *hiatus* entre le formalisme scolaire et la complexité de l'existence est toujours maintenu. Plus largement, je formule une critique du postulat d'antériorité de la leçon sur l'intérêt qui peut la fonder. Sans contester la pertinence de la situation didactique telle que la conçoit Gattegno, j'estime que celle-ci doit soutenir, pour continuer avec la pensée de Meschonnic, une *poétique du discours*, en tant qu'une forme de langage transforme une forme de vie comme une forme de vie transforme une forme de langage. L'apprentissage doit accueillir le discours en tant qu'il historicise le sujet, le sujet en tant qu'il est en train de devenir discours, et plus intégralement, en tant qu'il élabore une *forme de vie* et non un simple *style*. L'expérience scolaire me semble dès lors devoir dépasser le cadre étroit d'un lieu de leçon et

d'évaluation. Il faut mesurer toute l'importance, et j'y reviendrai plus loin, de cette conception éducative, anthropologique même, qui voit dans l'école une institution responsable de la croissance, et non du brouillage, du rapport de chaque sujet à lui-même dans son ancrage *médial*⁵⁵, c'est-à-dire l'ancrage de l'ensemble de sa personnalité, de son « unité organique » (Lukacs) dans son milieu éco-techno-symbolique. C'est parce que j'écris à mon correspondant et que je fais l'expérience de mon ignorance des terminaisons de certains verbes au futur simple que la pratique réglée du panneau de conjugaison⁵⁶ me permettra d'établir les prises de conscience nécessaires pour me rendre savant dans cet aspect de la langue mais surtout me donner une puissance d'agir opportune. Cette pratique pourra également me conduire à l'expertise par le fait de travailler plus densément, sous forme de *situations greffées* (voir notamment sur cette idée de *greffage*, partie 5.2.2.), les différents temps du futur, leurs différents emplois.

Si le maitre-mot de l'approche de Caleb Gattegno est celui de la subordination de l'enseignement à l'apprentissage, cette voie didactique doit être poussée jusqu'à subordonner l'apprentissage à la *médiance*, c'est-à-dire à la structuration authentique de chaque existence.

1.7. « Travailler » à l'école : quelques considérations

Cette partie introductive de ma thèse procède par associations d'idées ou d'événements jugées pertinents pour complexifier mon propos tout en conservant une progression par ordre chronologique. Je vais maintenant tenter de décrire et d'analyser une expérience subjective qui me paraît illustrer quelques enjeux autour d'une notion encore floue et finalement assez peu employée dans les études en sciences de l'éducation : la notion de *travail*. Je partirai donc d'un récit de mon vécu professionnel dans une usine puis je reprendrai celui-ci en le travaillant selon des points de vue philosophique et mésologique. Ces différentes perspectives me permettront de faire le lien avec quelques enjeux éducatifs liés à la conception de l'activité scolaire de l'enfant.

⁵⁵ Je reviendrai plus bas sur ce concept, et celui de *médiance*, au point 1.7.4.

⁵⁶ <https://www.uneeducationpourdemain.org/les-panneaux-muraux-conjugaison-panneau-muet-et-conjugaison-affichettes-des-desinences-et-des-indicateurs-temporels-appartenant-a-la-grammaire-en-couleurs/>

1.7.1. Description d'une expérience à l'usine

Des contraintes d'ordre privé m'ont obligé à trouver une série d'emplois temporaires proches de mon domicile durant mes deux dernières années de thèse. Sollicitant les agences d'intérim locales, j'ai notamment accepté une mission de plusieurs semaines dans une usine de conditionnement de produits cosmétiques « bio ». Ces différentes expériences professionnelles accompagnant la rédaction d'une thèse de doctorat font écho à celles vécues durant mes années d'étudiant. Cette période particulière a été pour moi l'occasion d'une « piqûre de rappel »⁵⁷ dans la mesure où les doutes qui assaillent parfois le bien-fondé d'une telle mobilisation d'efforts et de temps dans un isolement conséquent et dans un relatif inconfort financier peuvent compromettre de manière définitive la réalisation du projet. Ces doutes ont été rapidement dissipés lors de mes premiers jours en tant qu'agent de conditionnement. Je disposais de menues réminiscences de cours de lycée sur le taylorisme et – heureux agencement de la contingence si j'ose dire – j'avais entrepris quelques jours auparavant la relecture du *Capital* de Karl Marx avec pour ambition d'étoffer l'arrière-plan théorique de mon commentaire sur le travail dans la pensée des Freinet. C'est un fait assez paradoxal pour être relevé ici : je me souviens du ton critique employé par les auteurs du manuel d'histoire, dont les noms m'échappent aujourd'hui, à l'encontre du taylorisme. C'était comme si cette forme dégradante du travail imposée à l'espèce humaine appartenait désormais au passé et pouvait justement trouver sa place dans les manuels d'histoire. Or, il n'en est rien. J'estime donc nécessaire d'intensifier le cours de mon propos en décrivant succinctement l'expérience de cette condition ouvrière.

Cette usine est implantée dans la campagne drômoise, sur les contreforts méridionaux du Vercors. L'ensemble du bâti, sans étage et de taille modeste, regroupe une unité de conception et une unité de production. Employant moins de deux cents salariés, la plupart des personnes embauchées dans le cadre de missions d'intérim sont affectées à la partie production. J'ai donc travaillé en qualité d'agent de conditionnement, un poste spécifique d'une ligne de production. En général, une ligne de production comprend quatre postes distincts correspondant aux différentes étapes de fabrication d'un produit. Chaque poste met en jeu deux ou trois actions élémentaires réduisant rationnellement les mouvements

⁵⁷ Une piqûre de rappel salutaire en quelque sorte quand on comprend que : « [c]'est difficile de ne pas oublier, quand on change si radicalement de manière de vivre » (Weil, 1951, p. 29).

corporels, selon une organisation scientifique sans nul doute héritée du taylorisme. Un système de rotation prévoit un changement de postes après une heure d'activité.

Voici certains des gestes que je fus amené à répéter sept heures par jour, cinq jours par semaine durant ma mission d'intérimaire sur une ligne de production de produits démaquillants. La première étape du processus de production se situe dans l'espace d'une surface comprise entre 1,5 m² et 2 m². Ici, je dois saisir un flacon en plastique vide – deux flacons saisis entraînent évidemment une meilleure productivité – que je retire d'un carton pour le placer à l'intérieur d'un sabot défilant sur le tapis roulant de la ligne. Une certaine attention demeure requise pour éviter, par exemple, d'insérer un flacon à l'envers, le goulot tourné vers le bas. Au bout d'une heure, la conductrice de ligne m'invite à occuper le deuxième poste sur la ligne. Je suis donc la course du tapis roulant pour m'asseoir dans un espace plus réduit, entre 1m² et 1,5 m². Le flacon désormais rempli de liquide, je procède au bouchonnage. Muni d'une paire de lunettes et de gants de protection, ma tâche consiste, dans un premier temps, à lever le bras gauche pour sortir une topette d'une boîte volumineuse et la disposer sur le goulot du flacon. Ma main droite tient fermement un flacon utilisé en guise de massette pour enfoncer, dans un deuxième temps, la topette et permettre à la machine de visser le bouchon. La fréquence de passage oblige à hâter cette opération ; deux flacons se présentent devant l'agent quasi simultanément toutes les quatre secondes environ. Les deux derniers postes concernent plus spécifiquement le processus d'emballage et de conditionnement. Dans un premier temps, je dois saisir trois flacons parmi ceux qui s'accumulent sur un plateau circulaire rotatif situé à la fin du tapis roulant pour les grouper à l'entrée de la fardeuse. En pressant le bouton de démarrage, les produits sont lancés dans un tunnel duquel ils ressortent plastifiés. Enfin, le dernier poste consiste à étiqueter et à insérer les flacons fardelés dans des cartons.

La prolétarianisation du salarié me paraît toujours aussi forte dans la plupart des usines⁵⁸. Le *travail* sur des lignes de production impose une forte contrainte sur les dimensions physiques usuelles, le temps et l'espace, ainsi que sur l'exercice de l'intelligence. Le périmètre d'actions est rigoureusement délimité, la mise en jeu du corps est contrôlée indirectement par la vitesse du tapis, et plus ostensiblement par un contrôleur de ligne et des « techniciens qualité » exerçant dans des bureaux disposant de larges fenêtres vitrées

⁵⁸ Durant cette période, j'ai également travaillé en qualité de rédacteur de débats pour le compte d'une société basée en Ile-de-France. Je participais à des comités d'entreprise, notamment celui d'une grande usine spécialisée dans les boissons non alcoolisées.

transparentes, en face des lignes de production. L'être humain à la tâche sur ce type de ligne expérimente cet état de torpeur déjà relevé par Adam Smith dans *La Richesse des Nations*. L'agent, pris dans une cadence soutenue, provoque parfois l'arrêt temporaire du tapis convoyeur – la cause peut être le sur-remplissage des flacons, un bouchon non vissé, un sabot mal entraîné sur le tapis. Les avaries récurrentes sur les machines ont pour conséquence d'accroître la tension des responsables du secteur production de l'entreprise. Les réunions bihebdomadaires entre les agents de conditionnement et ces responsables pointent majoritairement les problèmes survenus sur les lignes, accusant de manière indifférenciée le groupe pour la baisse des rendements. Les résultats positifs sont mentionnés de manière lapidaire, l'objectif étant, me semble-t-il, de focaliser le discours sur les exigences de production afin de maintenir un certain niveau de pression sur les salariés. À titre d'exemple, la réunion du vendredi 11 janvier 2019 tenue à 10h30 après la pause matinale, a vu le monologue courroucé d'un des responsables, au cours duquel les apparents défauts de fabrication et le manque de productivité – due en grande partie à la défaillance du matériel de production sans que cela ne soit mentionné de la part dudit responsable – ont entraîné des menaces de sanction d'intensité progressive. Selon ce responsable, les employés ne prennent pas la mesure d'une gestion jusqu'ici « souple » de l'espace de fabrication. Les chiffres de production pour les deux premières semaines de production de l'année 2019, manifestement en baisse par rapport aux attentes de l'entreprise, repoussent à une date inconnue la demande de primes des salariés basée initialement sur un bilan financier très favorable pour l'année 2018. Pour les salariés intérimaires, la crainte du non-renouvellement du contrat opère comme un couperet. L'absence de maîtrise et de prévisibilité sur la possibilité de poursuivre le travail pour une semaine supplémentaire installe l'agent dans une situation de forte précarité.

En présence de quelle conception du travail sommes-nous lorsque celui-ci se définit par des tâches répétitives, pénibles, peu porteuses de sens, exécutées dans la crainte ? Autrement dit, comment considérer la valeur de l'activité humaine, sa portée, sa signification anthropologique, si chaque poste oblige à opérer machinalement privant de l'être de sa « substance vivante » (Marx) mutilant son expression véritable et sa créativité ?

Observation n° 1 :

Il me paraît intéressant de mettre en perspective, dans cette période d'emploi dans des branches autres que l'enseignement, une expérience professionnelle effectuée durant la réalisation de cette thèse. Entre décembre 2021 et juin 2022, soit dans le cours de ma dernière année de rédaction, j'ai travaillé en qualité de "préparateur

peinture” dans un atelier d’agrandissement et de réduction d’œuvres d’art au service de sculpteurs de renom (Richard Orlinski, Michel Bassompierre, Stephan Chinikov, Nella Buscot, Bob Tonic, etc.). La perception du temps au travail a été radicalement modifiée. S’il s’est bien agi de réaliser parfois des tâches répétitives – mais tout travail, considéré sous l’angle anthropologique, comporte sa part de pénibilité, point sur lequel je tenterai d’insister plus loin –, j’ai vécu ce “desserrement” de l’étaiu temporel d’une cadence imposée comme une reprise en main de l’être humain dans ce qu’il doit réaliser. En évitant de tourner ses gestes exclusivement vers l’exigence de rendement, le travailleur, libéré rompt également la monotonie par une meilleure place laissée à l’initiative.



Sculpture d’Orlinski (dans la série *Wild Kong*).

En écho à ma lecture de l’article de Gilbert Ryle “*The thinking of thoughts: what is Le Penseur doing*” dans la partie 3.3.2.1

1.7.2. Relecture weilienne

Cette période professionnelle et les enjeux éducatifs que je tenterai de dégager à partir de celle-ci ne sont pas sans rappeler l’expérience que relate Simone Weil dans son ouvrage intitulé *La condition ouvrière*. Soucieuse de ne pas décrire le malheur de la

condition ouvrière « du dehors », « de pénétrer intimement les rapports du travail et des travailleurs » (1951, p. 12), Simone Weil s'engage tour à tour comme ouvrière sur presse, ouvrière à la chaîne et fraiseuse respectivement chez Alsthom, aux Forges de Basse-Indre et chez Renault entre décembre 1934 et août 1935. Le récit « Expérience de la vie d'usine », écrit en 1941, soit environ six années après avoir travaillé dans ces différents lieux, permet à la philosophe de poser un regard mieux distancié sur son vécu d'ouvrière et donne plus largement une entrée plausible sur ce que comprend la notion de travail. Les réflexions produites à la lecture de cet ouvrage ont conforté le constat weilien sur la condition prolétarienne : celle-ci se caractérise par une privation de savoirs et de savoir-faire au profit de l'exécution de tâches extrêmement circonscrites et répétitives. Il me semble fécond de reprendre ce constat pour nourrir quatre pistes de réflexion sur ce que je nommerai plus loin le « travail scolaire » : le temps contraint, et dans le vécu de celui-ci, l'annihilation du rythme par la cadence, la relation impossible entre le programmé et l'imprévu et l'atrophie de la pensée.

1.7.2.1. Temps contraint, cadence contre rythme

Le premier aspect du travail à l'usine qui trouve un écho dans le récit de Simone Weil est celui de la dimension contraignante du temps vécu. Nous ajouterions également, pour souligner son importance mais sans le développer ici, celle de l'espace contraint. La présence à l'usine est délimitée par le pointage marquant l'entrée et la sortie du travailleur. Entre ces deux marqueurs, « on est à chaque instant dans le cas de subir un ordre » (Weil, 1951, p. 332). Weil explique que l'on « ressent alors brutalement que son temps est sans cesse à la disposition d'autrui » (*id.*). Ainsi, le temps est intégralement confisqué, instant après instant, à la personne qui entre à l'usine. Ses prises sur le déroulement du temps de travail sont inexistantes. Cette dépossession fait que tout ce qui permet de sortir, d'*ek-sister*, se voit directement happé par cette organisation du travail salarié, comme l'avait déjà vu Marx dans ses *Manuscrits de 44*.

Prolongeant cette contrainte temporelle en la détaillant de l'intérieur, le deuxième aspect se veut une description du temps vécu sous la forme d'une alternance entre des tâches répétitives, soumises à une vitesse de cadence souvent inappropriée et l'irruption de tâches non programmées, soit le hasard. En amont, il semble opportun de dissocier la cadence du rythme puisqu'ici se joue un point majeur de déshumanisation du temps vécu à l'usine. Ces notions sont opposées chez Weil. Le rythme, confondu avec la personne, s'effectue selon un « mobile », une finalité qui le soutient. L'observation d'une activité

rythmée donne une impression de fluidité, d'une relation appropriée entre l'être humain et ce qu'il effectue. Weil écrit : « [t]outes les suites de mouvements qui participent au beau et s'accomplissent sans dégrader enferment des instants d'arrêt, brefs comme l'éclair, qui constituent le secret du rythme et donnent au spectateur, à travers même l'extrême rapidité, l'impression de la lenteur » (*ibid.*, p. 337). Porteuse d'une dimension esthétique, cette relation adéquate entre l'aspect temporel et l'expression personnelle est intégralement défaite par l'exigence de cadence. Celle-ci s'observe par une succession de gestes peu nombreux, répétitifs, sans mobiles autres que le maintien de cette cadence et d'un niveau de conscience suffisant pour réagir à l'imprévu. Le beau est absent d'une telle relation désaccordée entre l'activité et son déploiement : « le spectacle de manœuvres sur machines est presque toujours celui d'une précipitation misérable d'où toute grâce et toute dignité sont absentes » (*ibid.*, p. 338). Ainsi, tandis que le rythme actualise, en les ajustant, les puissances d'un être humain avec les choses sur lesquelles il agit, la cadence désaccorde cette relation par l'imposition arbitraire d'une succession de tâches excluant toute possibilité d'*empreintes*.

1.7.2.2. Monotonie et imprévu

La cadence que tente de soutenir l'ouvrier se voit aléatoirement interrompue par différents dysfonctionnements. Le hasard à l'usine se manifeste sous différents aspects. Dès qu'un objectif de fabrication est atteint, ou plus souvent dès qu'un incident interrompt la chaîne de productions (avarie des machines, gestes inadaptés d'un ouvrier, panne de courant, approvisionnement en matériel insuffisant, etc.), l'ouvrier se retrouve sans activité programmée, sans rien à faire, « sans travail » pour reprendre une expression couramment utilisée à l'usine. Ce moment de flottement engendre de la tension puisque d'une part, les ouvriers conditionnés à fonctionner selon les ordres de leurs supérieurs sont incapables de prendre une décision assurant la continuité d'une activité appropriée, tandis que les responsables de production, soumis à la rentabilité, au rapport étroit entre temps et production, font preuve de nervosité et se trouvent contraints d'ordonner rapidement des activités de substitution. Weil note que l'arrêt soudain de l'exécution monotone des tâches provoque « contrariété, irritation, à cause de la manière dont le changement est ordonné » (*ibid.*, p. 332). La monotonie, source de torpeur, amène malgré tout un « remède » par le fait « d'assoupir et de bercer les pensées de manière à cesser, dans une certaine mesure, d'être sensible » (*ibid.*, p. 334). À l'inverse, la conscience de possibles imprévus n'évacue pas totalement l'angoisse qu'aurait permis l'exécution d'une

tâche programmée jusqu'à son terme. Cette légère angoisse devient donc le plus malheureux effet dans le travail de l'ouvrier : avoir conscience de sa monotonie. Ce qui fait dire à Weil que « [r]ien n'est pire que le mélange de monotonie et de hasard ; ils s'aggravent l'un l'autre » (*id.*). Les incidents imprévus, couplés à la répétitivité monotone, sont donc des causes des souffrances.

1.7.2.3. Atrophie de l'exercice de la pensée

La monotonie et le hasard rendent l'exercice de l'intelligence trop difficile. Simone Weil écrit ceci : « [L]es choses jouent le rôle des hommes, les hommes jouent le rôle des choses ; c'est la racine du mal » (*ibid.*, p. 337). Voici une phrase lourde de sens pour notre propos sur le temps vécu à l'école. Dans notre effort pour nous orienter vers une compréhension plus fine d'une conception du travail qui va dans le sens d'une adéquation avec ce qu'il est possible de dire de la condition humaine, nous établissons ce premier point : le travail suppose le rythme qui lui-même se fonde sur une équilibration entre une finalité dont le sens est compris et l'activité que l'être humain peut déployer pour l'atteindre. Remarquons que dans cette première approche, la pénibilité n'est pas exclue puisqu'il est « à la fois inévitable et convenable qu'il y ait dans le travail de la monotonie et de l'ennui, et d'ailleurs il n'est rien de grand sur cette terre, dans aucun domaine, sans une part de monotonie et d'ennui » (*ibid.*, p. 349). Cette idée diffère, nous y reviendrons, d'une idéologie qui voudrait faire l'impasse sur la pénibilité de toute réalisation concrète au profit d'une dictature du bien-être qui équivaldrait, du point de vue de l'éducation, à soutenir l'activité par la facilité-facticité du ludique. Ce point correspond à la différence entre ce qui relève du jeu et ce qui se range sous l'idée de travail chez Freinet. J'y reviendrai.

Cette thèse peut également se lire comme une motivation supplémentaire œuvrant pour la (re)construction d'institutions permettant une forme de vie plus humaine. Si l'on se place d'un point de vue anthropologique, nous admettons que le lien social hégémonique est tissé sur l'intérêt (Geffray, 2001), soit le fait pour chaque individu de notre société d'utiliser un certain nombre d'autres individus en vue de satisfaire des besoins propres. Le calcul devient la matrice relationnelle dans une société capitaliste. Ce point de vue est également partagé par le juriste Alain Supiot, qui prend le soin de décrire le processus de globalisation, dont la visée est celle d'un « Marché total » obligeant, à l'échelle planétaire, entre ce qu'il faut désormais appeler des individus, des « relations [...] fondées sur le calcul d'intérêt » (2015, p. 15). Il oppose cette

globalisation à celle de *mondialisation*, plus en phase avec l'idée d'une complexité irréductible freinant ou diffractant l'extension uniforme de la logique marchande.

1.7.3. Dénier de pensée, dénier de réalité

À l'occasion du centenaire de la création, en 1919, de l'Organisation internationale du Travail (OIT), Alain Supiot a dirigé un ouvrage intitulé *Le travail au XXI^e siècle*. Réunissant des auteurs de différents pays et de disciplines variées, l'objet du livre est de penser le travail selon des perspectives principalement anthropologiques, historiques, philosophiques, économiques et juridiques.

Dans la partie introductive dont le titre est « *Homo faber* : continuité et ruptures », Supiot propose une analyse anthropo-philosoco-juridique de cet agir humain spécifique qui éclaire certains points développés précédemment. Supiot avance ainsi, après Bergson (1907), la prédominance de l'*homo faber* dans l'évolution de notre espèce, s'éloignant d'un modèle strictement intellectualiste accordant la primauté à *homo sapiens*. L'être vivant devient humain par un mouvement de réciprocité qui le voit continuellement transformer et être transformé par son milieu vital. Ce mouvement se compose de deux faces : une face objective, qui travaille à rendre le monde humainement vivable (Supiot, 2019, p. 20) en agençant selon ses besoins l'espace dans le temps ; une face subjective qui fait émerger la pensée humaine par une confrontation avec la matière du réel. La face objective produit aujourd'hui des implications écologiques qui obligent inéluctablement notre espèce à se désengager massivement des finalités économiques ; la Terre doit être désormais considérée par tous les forces transformatrices humaines comme « instance souveraine » (*id.*). La face subjective a trait aux conséquences, sur la conscience humaine, des transformations volontaires du milieu ; en travaillant la matière du réel, *homo faber* effectue également « un travail sur soi » (*ibid.*, p. 22). La pensée se forme en déformant et en transformant à dessein la matière.

Cette double dimension amène Supiot à définir ce que doit être un travail « réellement humain » et à montrer les formes de déshumanisation particulièrement à l'œuvre depuis la Révolution industrielle.

La limitation des efforts humains à des tâches sans finalités ni contenus intellectuels procède de ce que l'auteur appelle le *dénier de pensée* (*ibid.*, p. 24). En agissant dans son activité professionnelle de manière mécanique, voire animale, l'être humain se trouve « sans possibilité d'expression réflexive sur le sens et le contenu » (*id.*) de son travail. Le

déni de pensée concerne donc le fait de séparer la fabrication de la pensée en aliénant l'être humain à des activités d'exécution qui ne nécessitent pas la compréhension de significations. La coupure entre l'activité et sa portée sémantique se double d'une séparation entre l'activité et sa portée pratique ; celle-ci caractérise une autre forme de déshumanisation que Supiot nomme *déni de réalité*. En coupant l'être humain des transformations que produit son travail sur le milieu physique et social, en l'assignant à des finalités déconnectées des enjeux écologiques et sociaux, en le rendant dépendant « de la réalisation d'objectifs chiffrés », la conception moderne du travail ne cesse d'éloigner notre espèce de ce qui participe de notre spécificité. Pour Supiot, un être vivant ne devient humain que lorsque son travail lui donne « la possibilité de mettre une part de ce qu'il est dans ce qu'il fait, de donner corps à ses pensées, de faire advenir hors de lui ce qu'il a d'abord conçu en lui » (*ibid.*, p. 24).

Cette proposition me paraît souligner des enjeux majeurs dans le projet de mieux définir la notion de travail dans des sociétés occidentales largement affectées par le tournant néolibéral des années 1980. Pour devenir une réalité sociale, le travail ainsi défini doit se vivre dès l'enfance ; c'est en substance ce que préconise Supiot, signalant en outre la nécessité de dissocier le travail du jeu⁵⁹ :

« Comme on le voit dans l'éducation des jeunes enfants – aussi bien dans les sociétés traditionnelles que dans nos écoles maternelles –, cette expérience du travail commence bien avant la majorité, en se dissociant progressivement du jeu. En priver des pans entiers de la jeunesse, comme c'est aujourd'hui le cas dans de nombreux pays, ne peut donc avoir que des effets mortifères, que l'attribution d'un revenu universel de subsistance ne serait pas de nature à conjurer » (*ibid.*, p. 23).

L'éducation des enfants s'effectuant en partie à l'école dans une majorité de pays, la manière de *travailler* dès le plus jeune âge aura donc des conséquences sur les conduites professionnelles. C'est la thèse défendue, par exemple, par Deleuze et Guattari qui montrent la *part d'usinage* qui revient aux différentes institutions – les équipements collectifs – dans les conduites de résignation de la plupart des ouvriers⁶⁰. Guattari écrit d'ailleurs de manière provocante que « [c]'est dans le complexe famille-crèche-télé-école que sont manufacturées les composantes sémiotiques de base de la force de travail capitaliste » (Guattari, 2011, p. 67). Pour Verret (1975), le système scolaire génère, à côté de l'apprentissage de contenus, un apprentissage « imperçu » de « l'ethos du système

⁵⁹ Ce qui n'est pas sans rappeler la distinction proposée par Freinet, que j'étudie ci-après.

⁶⁰ Je ne considère évidemment pas les employés précarisés comme de simples agents passifs à l'instar de ce que Michel de Certeau a montré au sujet des consommateurs et de leurs tactiques de consommation. Simplement, j'ai fait le constat qu'une résignation manifeste accompagne ces personnes qui souvent acceptent de se soumettre à ces tâches aliénantes, considérant leur emploi comme un « métier alimentaire » permettant de subvenir aux besoins essentiels.

de production et du système politique sous les lois desquelles ils deviendront producteurs et citoyens ou sujets » (1975 (1), p. 120). L'école ordinaire modèlerait donc la pensée et les conduites futures de chaque sujet, et notamment leur conception du travail. Par sa forme spécifique de fonctionnement, l'institution scolaire participerait d'une aliénation implicite à un système économique basé sur la logique marchande.

Dans notre société comme dans les écoles, les efforts nécessaires à la réalisation de ce qui est projeté, le temps, parfois long, patient, ennuyeux, difficile requis pour transformer le réel, en clair l'engagement de l'être humain dans son travail, sont majoritairement minorées. Cette autonomisation des formes d'agir qui constituent notre condition humaine a donné cours à toute une idéologie du bien-être et du ludique. Cette idéologie surinvestit la recherche du plaisir trivial, la satisfaction non différée des pulsions en aménageant un minimum de contraintes et en occultant, voire en dénigrant, le nécessaire et exigeant procès de production.

1.7.4. Perspective mésologique

Les développements précédents ont eu pour objet d'approcher une notion « multiple et polysémique » (Supiot, 2019, p. 18) en soutenant l'hypothèse que la condition humaine, évolutive, est indissociable de la tenue d'un processus actif, d'un travail qui fait *grandir ensemble*, dès le plus jeune âge, les dimensions intellectuelles et affectives. Je propose maintenant de cerner autrement cette hypothèse en lui donnant un relief mésologique. Trois auteurs convoqués par Augustin Berque vont permettre d'intensifier certains des points évoqués précédemment ; je donnerai ici à voir succinctement les idées d'André Leroi-Gourhan, de François Sigaut et de Simone Weil intégrées à la pensée mésologique.

1.7.4.1. L'hominisation chez Leroi-Gourhan

Chez le premier auteur cité, Augustin Berque retient en priorité « la logique d'ensemble de son interprétation » (Berque, 2015, p. 154). Dans *Le geste et la parole* publié en deux tomes, Leroi-Gourhan (1964) soutient l'idée d'une extériorisation des fonctions animales du primate dans une matière modelée par des techniques de plus en plus élaborées. Cette projection vers l'extérieur des possibilités physiologiques est solidaire d'un mouvement d'introjection dans le corps du primate des résultats de cette technicisation. Cette hominisation du corps animal primate engendre, dans la même mouvance, une anthropisation de l'espace vital, c'est-à-dire une modification des données

environnementales brutes, et une humanisation caractérisée par la formation de symboles à partir de cette transformation physique externe. L'être humain en devenir est un être zoologique façonné par l'environnement, la technique et le symbole. La lecture berquienne de la thèse de Leroi-Gourhan se résume donc ainsi:

- *anthropisation* des données environnementales brutes en écoumène par la technique humaine;
- *humanisation* des données environnementales brutes en écoumène par le symbole;
- *hominisation* du corps animal humain par les modifications technique et symbolique des données environnementales brutes.

L'être humain *grandit avec* un environnement qu'il modifie tout en étant modifié par ce dernier. Ce grandir-ensemble dans la réciprocité, qualifié de *concréscence* dans le vocabulaire de la mésologie, signifie que l'être humain s'humanise progressivement en lien avec l'évolution de son environnement. Car pour Leroi-Gourhan, comme pour Berque, « l'humanité s'acquiert par degrés » (Leroi-Gourhan, 1982, p. 110). L'être humain est donc un être en perpétuel achèvement par la transformation de l'environnement.

1.7.4.2. François Sigaut : *Homo sapiens est un Homo faber*

Berque se tourne vers François Sigaut pour décrire plus spécifiquement les manifestations concrètes de cette interrelation entre cet être zoologique et la dimension physique dans laquelle il évolue, entre ce *corps animal* et son extériorisation intégrant les dimensions éco-techno-symboliques, soit son *corps médial*. Dès les premières pages de son ouvrage « Comment *Homo* devint *faber* », François Sigaut résume la teneur de son propos, en tirant lui aussi parti de certaines intuitions de Bergson : pour Sigaut, « ce fut une erreur (due à notre vanité) d'avoir donné à notre espèce le nom d'*Homo sapiens*. Il eût été plus réaliste et plus sage de l'appeler *Homo faber*. » (Sigaut, 2012, p. 19). En clair, « l'intelligence suppose l'outil aussi nécessairement que l'outil suppose l'intelligence » (*ibid.*, p. 19). En s'appuyant sur James Gibson, dont nous avons montré dans la première partie l'importance du concept d'*affordance* en mésologie, Sigaut reprend la thèse selon laquelle l'humain en devenir trouve dans l'environnement des « choses-bonnes-à... », et des « choses-mauvaises à... », des choses qui sont autant de ressources ou de risques en puissance dans cet environnement. Le monde ainsi créé à partir de l'environnement se montre relativement clos; la sélection des choses reconnues par les possibilités

perceptives et cognitives propres à une espèce et un espace réduit le champ d'évolution de cette espèce.

L'émergence de l'outil chez l'être humain crée une « ouverture minuscule » dans ce « monde clos ». Si l'on considère l'artificialisation extrême de nos sociétés modernes, on peut mesurer la portée décisive de cette brèche inaugurale. Et c'est parce que l'être humain a appris « à ne pas s'en contenter qu'il est devenu ce qu'il est » (*ibid.* p. 121). De cet état de relation aux données de l'environnement s'établit la culture, « résultat d'une tradition d'inventions successives » (*ibid.*, p. 122). L'outil inventé impose une contention des automatismes innés par le fait que son utilisation exige une certaine façon de l'actionner et de s'en servir efficacement. À cette attention portée aux gestes nécessaires ne se dissocient pas les raisons pour lesquelles cette action outillée est exécutée. L'outil manipulé « exige de moi une attention soutenue sans pour autant que je puisse relâcher l'attention au but que je poursuis. Ce qui m'oblige à *partager mon attention* entre l'un et l'autre » (*ibid.*, p. 132). Ainsi, tout en concentrant mon action pour transformer spécifiquement la matière, je *maintiens* en vue la raison de le faire. Chaque chose sur laquelle j'agis a sa raison.

1.7.4.3. Simone Weil : devenir humain par le travail de la matière.

Le lien avec Simone Weil est opéré par Sigaut, *via* Bergson, dont il considère qu'elle « développe et précise considérablement la pensée » (*ibid.*, p. 25) sur le lien entre l'homme et la technique. Les données de l'environnement, la « matière » sur laquelle l'être humain se heurte, n'a *a priori* pas de sens pour lui: la matière est insensible. La matière « ne dépend pas de moi », « n'a pas promis fidélité » ou « infidélité » (*ibid.*, p. 243). Weil considère « les données brutes de l'environnement » comme des données neutres, encore que ce terme soit trop humainement connoté. Celles-ci s'humanisent en accueillant nos projections mentales. La matière est la médiation qui conditionne l'accès à notre humanité. Le point de vue de Simone Weil peut être greffé à l'aspect central de ma thèse, à savoir la question du temps en éducation, de sa conception et de son effectivité dans le cadre d'une forme scolaire à reconstruire. Weil associe le travail à un temps « *en quelque sorte toujours présent* »⁶¹ (1988, p. 245), car le temps exprime la loi du travail :

⁶¹ Je souligne. Le présent, comme seule manifestation véritable du temps, devrait transformer les pratiques éducatives, à l'image de ce que préconisait John Dewey au début du siècle dernier.

« [c]ette perpétuelle dialectique du temps par laquelle, soit dans le souvenir, soit dans le projet, je me trouve toujours loin de moi-même⁶², c'est la loi du travail. Il n'y en avait point de temps dans le Paradis terrestre, et c'est en cela même que consistait le Paradis terrestre ; en même temps que l'homme fut condamné à travailler, il fut condamné à vieillir. Vieillir, c'est aller du projet à l'œuvre. Non que le temps suive le rythme de nos travaux ; il exprime la condition même du travail, condition que jamais, et non pas même quand nous dormons, ne cesse d'être notre condition » (*ibid.*, p. 245).

Le jeune être humain est tôt confronté, dans un processus naturel d'évolution, à l'altérité de la matière. S'il entre en relation avec l'espace qui lui fait face par la voie affective empreinte d'une certaine passivité, il a tôt fait d'y augmenter sa puissance en agissant sur elle, donc en inscrivant son activité dans le temps : « Jeté à un univers dont il ne connaît d'abord que le mal et le bien qu'il y ressent, l'enfant, dès qu'il sort du paradis terrestre de l'oisiveté première, se rend maître, par le travail, de cette matière naguère tour à tour bienveillante et hostile, à présent seulement étendue » (*ibid.*, p. 244). Le jeune être humain ne *travaille* qu'à sa sortie de l'enfance, c'est-à-dire vers un état de plus grande maturité, au sens kantien. Ce qu'il déploie durant ce processus qui le change, dans le fait qu'il existe, c'est une activité dans le milieu pour évoluer perpétuellement : « [a]gir pour moi n'est autre chose pour moi que de me changer moi-même, changer ce que je sais ou ce que je sens » (*ibid.*, p. 142). L'être humain s'humanise donc perpétuellement; je suis constamment en train de devenir, de me changer, « mais ce changement de moi-même que je veux, il ne me suffit pas de vouloir pour l'avoir. Je ne puis l'obtenir qu'indirectement » (*id.*), puisque entre cette volonté et moi se dresse la matière que je devrai *travailler*.

POUR RESUMER :

Pour la mésologie, le processus d'humanisation se comprend comme un couplage dynamique du corps animal et du corps médial (corps social chez Leroi-Gourhan auquel Berque associe les écosystèmes). L'activité de transformation des données environnementales brutes pour les techniciser et en faire émerger des symboles est ce qui spécifie l'être humain, *Homo faber* avant d'être *Homo sapiens*. Cette activité de maîtrise par le *travail* d'une matière environnementale qui se dresse contre la satisfaction directe des besoins est solidaire de l'expérience de la dimension temporelle

⁶² Weil se souvient ici des pensées de Sénèque sur l'usage du temps, de Pascal, de Rousseau, avant de se référer aux analyses de Marx.

1.7.5. Notions freinetiennes : travail, jeu, travail-jeu, jeu-travail, jeu de distraction ou de détente compensatrice, jeu haschich

1.7.5.1. Contre la chamarrure éducative, le travail.

Pour Freinet, une forme scolaire d'éducation basée sur les besoins fonctionnels des enfants doit reposer sur le travail. En ce sens, Freinet rejoint l'idée de la primauté d'*Homo faber* dans le processus d'évolution de l'espèce humaine: « l'homme est essentiellement un bâtisseur » (Freinet, 1994, p. 181). Le travail est une expérience intégrale qui se confond avec la condition humaine, cette condition qui évolue en agissant concrètement sur son milieu tout en étant agi par celui-ci.

Freinet critique les pédagogies créant l'intérêt du « dehors », organisant l'enseignement-apprentissage sur la base toujours précaire d'activités conçues en vue de stimuler de manière souvent éphémère l'attention des élèves. Pour Freinet, « l'intérêt apporté de l'extérieur ne change rien en effet à la nature de l'enseignement lui-même. C'est la chape qui est seulement brodée et fleurie pour faire impression. L'illusion ne dure qu'un temps. Quand l'enfant touche un jour le fond il n'en est que plus découragé » (1960, p. 31). Cet extrait est tiré du premier numéro de la revue « Bibliothèque de l'École Moderne (BEM) » qui s'intitule *La formation de l'enfance et de la jeunesse*. Ce texte, écrit après plus de quarante années de pratiques et de recherches, dresse – déjà – un état alarmant des conditions de développement de la jeune génération française. Pointant les effets néfastes de l'industrialisation effrénée sur une société française qui peine à s'organiser devant l'allure des mutations écologiques, techniques et symboliques, Freinet tourne, comme souvent, le regard vers ses jeunes années dans lesquelles il trouve un ajustement plus fort entre l'être humain et son milieu – même s'il prend garde de ne pas minimiser les aspects parfois rudes de l'existence d'alors. Cette « industrialisation accélérée » atomise un milieu social « qui était comme une grande famille, avec ses impératifs, mais aussi avec ses indulgences. » (1960, p. 15). Ce milieu lâche et ouvert, sans aucune distance critique consistante à tout type de sollicitations⁶³, Freinet l'aborde du point de vue de l'enfance et de la jeunesse. En réduisant l'espace de leur existence aux vagabondages dans des rues de plus en plus hostiles et en recouvrant leurs besoins

⁶³ C'est à ce titre que Freinet valorise, outre une institution scolaire *bien pensée*, une institution comme la famille, agissant comme un lieu-tampon filtrant l'entrée des influences sociales. L'atomisation de la société contemporaine, dans laquelle explose le nombre de familles monoparentales, confronte de manière excessivement brutale une proportion grandissante d'individus aux rapides mutations éco-techno-symboliques.

essentiels de stimulations compensatrices – des objets de captation de pulsions comme les billards électriques, les juke-boxes, les appareils à sous, des industries de loisir comme le cinéma ou le sport de compétition intimement liées à la montée de la logique marchande (*Ibid.*, p. 15-16) –, le milieu de vie devient inadapté pour espérer une croissance harmonieuse des jeunes générations. Cette idée est à relier, je l'ai montrée plus haut dans le cas de l'implantation de l'école à Cayodé, au concept de *décosmisation*. Freinet situe alors la question scolaire en termes de lieu de régénération de l'être humain. Il développe une vision de l'éducation qui prend le contrepied d'une éducation calquée sur l'évolution des modes pédagogiques, sur l'accumulation d'activités souvent ludiques sans liens systématiques, en rapport avec ce que je propose de nommer la *classe-foutoir*⁶⁴. Rien n'est plus étranger aux yeux de Freinet qu'une pédagogie qui accentue démesurément la dimension de plaisir ou du ludique au détriment d'une pédagogie enracinée dans l'accompagnement de l'expression de la condition humaine. Cette « chamarrure, insiste-t-il, ne sert qu'à faire passer la pilule qui reste toujours aussi insipide sinon aussi amère » (*ibid.*, p. 30). Ce foisonnement d'alternatives éducatives ne s'élabore qu'en conséquence des dysfonctionnements sociaux que celles-ci cherchent à minimiser en empruntant la voie du compromis ludique ou de l'accumulation et la juxtaposition de conceptions pédagogiques fort éloignées.

Observation n° 2 :

Dans le champ de la didactique, Chevallard stigmatise également ce triomphe d'une « orientation *ludique* qui permet et légitime l'ignorance des questions réellement posées aux institutions et aux personnes, et qui tend à substituer à l'univers social vécu ou à vivre un *univers d'opérette* » (Chevallard, 2002, p. 17). Le triomphe d'un univers spéculatif détourné des questions *vives* qui motivent des savoirs réels se conçoit chez Chevallard comme une des pathologies du rapport au savoir et contribue à nourrir une pédagogie de la chamarrure, faisant assimiler l'étude à la réalisation de jeux ludiques pédagogiques (dont l'*escape game* pédagogique est un des avatars les plus récents⁶⁵).

1.7.5.2. « *Travailler* » à l'école

Dans la forme scolaire freineitienne telle qu'elle est pensée, le jeu n'existe pas.

L'enfant joue parce que « le travail n'a pas suffi à épuiser toute son activité » (Freinet, 1994, tome 1, p. 151). Le jeu est un exutoire. Dans la démesure, dans la recherche d'une amplitude de réactions « qui lui fait prendre conscience de ses possibilités et de sa

⁶⁴ Je développerai plus loin cette idée de *classe-foutoir*.

⁶⁵ <https://www.reseau-canope.fr/notice/lescape-game.html>

puissance » (*ibid.*, p. 150), le jeune être humain en croissance ne peut se satisfaire d'activités limitant son *potentiel de vie*. Les activités scolaires doivent se confondre avec le besoin organique de travail car « notre fonction à nous, c'est de travailler » (*ibid.*, p. 159). L'apparition du jeu dans la conduite enfantine est un symptôme d'un milieu qui dysfonctionne. Freinet donne les principaux éléments qui orientent le projet de modernisation de l'enseignement, du matériel pédagogique, des méthodes dans le sens d'une éducation du travail (*ibid.*, p. 157) :

- activité individuelle et sociale ;
- activité dont la finalité est perçue par l'enfant ;
- activité adaptée aux possibilités de l'enfant ;
- activité l'impliquant affectivement, dans un *continuum* de grandes réactions : fatigue-repos, agitation-calme, émotion-apaisement ;
- activité satisfaisant son sentiment de puissance: émulation, réussite, domination.

En clair, l'enfant qui travaille engage tout son être comme le travailleur qui ressent peine et joie et assume les responsabilités de son ouvrage. Freinet reconnaît que les conditions requises pour faire travailler l'enfant dans le sens donné ici ne sont jamais pleinement et régulièrement réalisées dans la majorité des situations de vie et à plus forte raison dans les écoles publiques ; il faut alors organiser la vie à l'école de manière à substituer au travail des activités qui tout en respectant le cadre scolaire institutionnel, parviennent à répondre au mieux aux besoins organiques essentiels du jeune être humain. Freinet opère une classification et une hiérarchisation de ces différentes activités de substitution, depuis celles qui s'approchent constitutivement du travail, qui en reprennent les traits les plus saillants, vers des formes dégradées et dégradantes pour la condition humaine. Freinet fait ainsi la distinction entre ce qu'il nomme le *travail-jeu*, le *jeu-travail*, le *jeu de détente compensatrice* et le *jeu haschich*. Nous verrons que ces termes méritent d'être pensés dans leurs relations dialectiques comme le souligne Henri Louis Go : « C'est cette dialectique travail-jeu qui permet à l'enfant d'augmenter sa puissance d'agir et ses capacités épistémiques. Le travail-jeu des enfants répond aux mêmes besoins que le travail pour les adultes et réclame la même intensité d'engagement » (Go, 2021, p. 43).

1.7.5.3. Le Travail-jeu

Freinet établit sa fameuse distinction entre le travail-jeu et le jeu-travail dans *L'Éducation du travail* à travers la figure fictive du paysan philosophe Mathieu. Je

prendrai les propos de Mathieu comme illustrant le contenu de la pensée de Célestin Freinet.

Cet ouvrage fut commencé durant son séjour à l'hôpital de Privas entre octobre et novembre 1940, cette hospitalisation faisant suite aux mauvaises conditions de son internement comme prisonnier politique au camp de Chabanet situé à proximité du chef-lieu de l'Ardèche. Durant sa présence en résidence surveillée à Vallouise entre 1942 et 1944, Freinet put achever l'écriture de ses livres les plus importants, contenant selon lui « [s]es idées essentielles » (Go et Riondet, 2020, p. 583) et parmi lesquels se trouve donc *L'Éducation du travail*, initialement intitulé *Enfance*. Il faut préciser, comme le rappellent Go et Riondet, qu'en écrivant dans des conditions particulièrement précaires, avec les moyens du bord, il fut difficile pour Freinet « de mettre en évidence la singularité d'une pensée affirmée » et de savoir « si ces brouillons rencontreraient un jour des lecteurs » (*ibid.*, p. 635). Dans un article de 1945, Freinet décrit *L'Éducation du travail* comme « un fort livre » se présentant comme « la justification psychologique, sociale et humaine des techniques que nous préconisons » (*ibid.*, p. 623). La conception freinetienne du travail se trouve donc exprimée dans ce livre mais il faut garder à l'esprit que la situation exceptionnelle vécue par le pédagogue français durant la rédaction de cet ouvrage a conditionné la complexité de son contenu.

Placé dans un environnement artificiel, un chaton ne peut pas s'exercer à attraper une souris « pour de vrai ». Il va alors prendre pour modèle ses parents et reproduire artificiellement, sur des objets neutres, bouchon, feuille, les gestes naturels requis pour parvenir à sa condition de chasseur. Cet exemple donné par Freinet illustre le principe du *travail-jeu*. L'enfant devenu écolier ne peut pleinement participer « au complexe devenir ambiant » (*ibid.*, p. 166), il « ne peut pas mener dans le cadre social » un travail déterminé de sorte qu'il va chercher à le réaliser « dans son milieu intime » en adaptant les principaux éléments à ses possibilités (*ibid.*, p. 157). Le travail-jeu se comprend comme une activité qui répond aux principaux besoins fonctionnels de l'enfant mais qui ne transforme pas significativement le milieu de vie de ce dernier. C'est une activité qui permet à l'enfant de laisser libre cours à son potentiel de vie en réduisant majoritairement sa portée et son utilité sociale.

1.7.5.4. Le jeu-travail

La société moderne n'a pas su s'organiser pour éduquer au travail les nouvelles générations. La possibilité d'intégrer effectivement l'enfant dans le cours des activités

réalisées par les adultes est structurellement impossible de nos jours. En outre, la forme scolaire classique d'éducation ne donne pratiquement pas la possibilité de faire vivre à l'enfant des travaux-jeux. Pour Freinet (*ibid.*, p. 173-199), le besoin de libérer le potentiel de vie est trop fort pour être anéanti par l'organisation sociale ; l'enfant trouve dans le *jeu-travail* une activité lui permettant « à défaut » de satisfaire les besoins fondamentaux de conservation, de puissance et de transmission de la vie. L'enfant joue pour donner cours à une « poussée subconsciente » qui l'engage totalement, « en pensées, en actes, en paroles » (*ibid.*, p. 188). Le jeu-travail ne fait pas l'objet d'un enseignement systématique étant donné son caractère inné. L'enfant va mimer spontanément ce qu'il observe dans son milieu pour prendre pouvoir sur celui-ci, comprendre et agir en vue de mieux s'y intégrer. Freinet illustre ces propositions en ébauchant une classification non exhaustive de ces jeux spontanés.

Les jeux-travaux orientés vers le besoin de conservation reproduisent la nécessité de s'alimenter, de s'abriter et de lutter. Les habitudes physiques et psychiques développées par notre espèce durant des millénaires à travers la grimpe, la chasse, la pêche, la cueillette, l'élevage, la construction, la défense ou l'attaque ont acquis, pour Freinet, la puissance d'instincts; ils sont ancrés dans notre subconscient. L'enfance est donc la période de libération effective de ces instincts vitaux. Les jeux spontanés visant à se cacher, à attraper, à se faire attraper, en créant des lieux sûrs définis concrètement ou par l'usage de formules sont des moyens de rendre possible et de simuler ce besoin de conservation.

Toutes les activités humaines visant à assurer la pérennité de notre espèce - amour, reproduction, pratiques de soin, éducation « c'est-à-dire initiation aux comportements spécifiques par lesquels ils satisferont à leur tour à l'appel de la nature et de l'espèce » (*ibid.*, p. 187) – trouvent un substitut dans les jeux travaux mimant les comportements du papa et de la maman et dans ceux organisant la naissance, le soin et l'éducation des enfants. Le jeu-travail de la dinette ou du docteur illustre ce type d'activités.

Le jeu-travail est donc utilisé à défaut lorsque ne peut se constituer un milieu favorisant le travail-jeu. En l'absence de conditions idoines pour des situations de travail réel, le jeu-travail demeure une activité qui conserve les exigences « d'atmosphère, de rythme, de méthode, de spiritualité » (*ibid.*, p. 196). Le jeu-travail, à l'image du travail, génère une fatigue apaisante par une répartition équilibrée des activités physiologiques et psychiques. Freinet s'attarde cependant sur le risque de glissement vers des jeux-travaux

de « deuxième zone » (*ibid.*, p. 197) qui, étant éloignés de toute dimension formative, vont provoquer chez l'enfant un déséquilibre physique, psychique et moral.

1.7.5.5. Le jeu de détente compensatrice

Un milieu contrariant les besoins humains fondamentaux exprimés naturellement à travers le travail-jeu ou le jeu-travail génère une activité appauvrie et tournée vers des finalités extérieures, souvent matérielles. Freinet écrit : « [l]e jeu-travail s'apparente à l'activité sereine de l'homme économiquement libéré ; le jeu de détente compensatrice psychique portera en lui-même les mêmes tares qui marquent toute l'activité de l'ouvrier et du paysan dominés par la loi de fer d'une société marâtre » (*ibid.*, p. 208). Le « but » du jeu-travail est tout entier contenu dans son processus ; l'enfant effectue des puissances dans le déroulement même du jeu, la question de son intérêt n'est pas explicitement posée. Au contraire, le gain peut devenir le motif exclusif de l'activité enfantine. Le jeu engendre des tensions inhabituelles, des comportements déviants et violents provoqués par le fait d'être occasionnés par une finalité extérieure aux besoins vitaux. L'enfant privé de son activité naturelle par l'inadéquation des différentes institutions qui le déterminent – famille, école pour les plus importantes –, va chercher à retrouver son équilibre vital en déformant ses jeux-travaux. Son activité devient une compensation qui l'engage partiellement et non une effectuation qui l'engagerait totalement. Freinet nomme cette activité *jeu de détente compensatrice* en distinguant les aspects physiologique et psychologique. Astreint à des activités contre-naturelles, l'enfant développe en réaction une perversité compensatrice qui peut se traduire par l'usage déviant et anarchique de son corps, des êtres, des objets de son milieu : bagarres, mutilation, cruauté animale sont quelques manifestations de comportements anormaux. L'enfant réduit dans l'expression de son potentiel de vie et dont l'estime de soi est compromise par un milieu psychiquement inhibant, va chercher toute activité lui procurant la sensation de triompher. Afin de rétablir son besoin naturel de puissance, il va se livrer à des *jeux-travaux symbolisés* et des *jeux à gagner* dont les caractéristiques principales sont respectivement la primauté de l'activité psychique aux dépens de l'effort physique et la concentration sur le gain au détriment de l'expérience formatrice du jeu en lui-même. À l'image du jeu de détente compensatrice physiologique, le jeu de détente compensatrice psychologique provoque de sérieuses fatigues nerveuses qui se doublent, dans le cas des jeux à gagner, de conflits parfois violents et d'inimitié latente entre les joueurs et l'entourage. De manière globale, Freinet estime que « [p]lus il y a travail vivant et fonctionnel, *travail-jeu* ou, à défaut, *jeu-travail*, moins se fait sentir la nécessité de jeu de

distraktion ou de détente compensatrice », ajoutant par ailleurs que « [d]ans des conditions optimales, ces deux dernières catégories de jeux doivent être totalement ignorées ou abandonnées » (*ibid.*, p. 218). La classification freinetienne établit une dernière forme de jeu marquée par l'inefficacité du jeu-travail et du jeu de détente compensatrice chez l'enfant : il s'agit du *jeu-haschich*.

1.7.5.6. Le jeu haschich

Le jeu-haschich est une forme suprême et déshumanisante de compensation dans laquelle l'enfant va trouver refuge et évasion dans les produits de l'industrie culturelle. Dans l'incapacité de se hisser à la hauteur de sa qualité d'être humain bâtisseur, dans le refus d'affronter « les exigences de la vie héroïque » (*ibid.*, p. 223), l'adulte ou l'enfant perd contact avec ses besoins vitaux et se maintient en vie en abusant de remèdes artificiels. Freinet, avouant le recours aux « solutions haschich » du tabac et de l'alcool dans les conditions de vie atroces sur le front lors de la Première Guerre mondiale, cite de surprenants objets ou pratiques culturels utilisés comme solution haschich : cinéma, livres, chansons, leçons. Il précise que c'est leur usage en tant que moyens habituels d'évasion, de passe-temps voire d'abêtissement qui est condamnable, éloignant en cela de la puissance « d'élévation et de culture » (*ibid.*, p. 228) que ces objets ou pratiques contiennent⁶⁶. Les conséquences pour le comportement de l'enfant sont désastreuses : paresse, apathie, recherche du minimum d'efforts, évitements, rapport artificiel au réel ou addictions.

Observation n° 3:

L'outil numérique, les écrans sont des *pharmaka* dans la mesure où leur usage conditionne leur qualité de remède ou de poison. Lorsque le rapport à ces objets devient dénué de toute finalité culturelle, des comportements proches de ceux décrits par Freinet pour le jeu haschich apparaissent. L'enfant sidéré par les écrans ou le nourrisson gavé de farine ou de petites quantités d'eau de vie diluée dans le lait permet à certains parents peu soucieux d'être à la hauteur de leur progéniture « d'avoir la paix » pour quelques heures.

1.7.5.7. Le travail dans la machine Freinet

J'ai relevé ici quatre grandes lignes de la conception freinetienne du travail à l'école. Cette conception nous paraît en phase avec le point de vue mésologique établi à partir des propositions relevées dans les champs anthropologique et philosophique. Parce qu'il

⁶⁶ Cela rejoint l'analyse pharmacologique des objets techniques proposée par Bernard Stiegler. Je reprendrai plus loin des concepts stiegleriens.

réalise la condition humaine, le travail en affecte toutes les dimensions : psychique, sociale, affective.

Ainsi, le travail sollicite l'intelligence fonctionnelle par une relation pragmatique à ce qui est travaillé ; ce qui est travaillé est tangible, a des applications concrètes dans le réel, est adapté aux possibilités de l'être humain dans l'activité qu'il déploie. La finalité du travail doit pouvoir être jugée à l'aune de ce qui est en cours de réalisation. Le travail est tourné vers l'utilité sociale. Dans le cadre d'une société, les activités travaillées doivent permettre d'ajuster au mieux la relation de celle-ci à son milieu, c'est-à-dire que le fait de transformer les données existantes doit servir à améliorer la relation de la société au milieu dans lequel elle évolue. Pour Freinet, ce principe est généralement critiqué parce que la question se pose en termes de sécurité. En effet, travailler « pour de vrai » place le travailleur devant les risques inhérents à son activité. Enfin, le travail revêt inévitablement une dimension émotionnelle. La satisfaction est le moteur premier de l'activité du travailleur ; il génère plutôt une grande amplitude de sensations (*ibid.*, p. 166). La peine, les fatigues et les souffrances font partie, pour Freinet, des besoins naturels les plus puissants et, à ce titre, s'incluent dans cette activité comme « l'intelligence, l'union profonde avec la nature, l'adaptation aux possibilités physiques ou mentales, le sentiment de puissance, de création et de domination, l'efficacité technique immédiatement sensible, l'unité familiale et sociale manifeste » (*id.*).

Le travail pour Freinet n'est rien d'autre que l'amélioration continue des conditions de vie écroumérales ; il est indissociable de la condition humaine. Il convient de rappeler que la conception anthropologique de Freinet, « marqué par une vie rurale où le temps n'est occupé qu'au travail » (Go & Riondet, 2020, vol. 1, p. 234), est imprégnée de la vie des paysans de l'arrière-pays niçois de la première moitié du XXe siècle. Ce milieu à dominante rurale constitue une matrice des principes éducatifs freinetiens et, par conséquent, irrigue spécifiquement sa conception du travail. Les images de la campagne garcinoise viennent à l'appui de nombreuses réflexions et écrits fictionnels de Freinet⁶⁷ et servent d'illustrations tangibles à sa vision de l'éducation. L'être humain au travail, tel que l'a éprouvé le jeune Célestin, peut être évoqué, par exemple, dans cette description de Françoise Loux, description axée sur le corps à l'ouvrage :

« Dans la société rurale ancienne, l'homme est doublement lié à la nature. Il s'affronte quotidiennement avec elle dans le travail, cherchant à la dominer, la discipliner, la cultiver. Mais dans cette tâche, son outil essentiel est le corps ; c'est-à-dire également la nature. Il convient donc de

⁶⁷ Notamment dans *Les Dits de Mathieu*.

l'éduquer, de le ménager, en quelque sorte de le cultiver. En fait, pour que l'homme puisse subsister, une harmonie doit se former entre son corps et l'univers, entre le « naturel » interne et la nature externe. Mais cet équilibre n'est pas facile à établir, il est sans cesse menacé, remis en cause ; il ne se gagne qu'au prix d'efforts épuisants. Pour en arriver au « geste auguste du semeur », il faut passer par « l'homme à la houe ». On est ici loin de la vision écologiste ou passéiste d'une harmonie préétablie, paradis perdu d'un accord entre l'homme et l'univers. La connivence doit sans cesse se chercher, se gagner : c'est la leçon des proverbes. Ces derniers enseignent la modération, un rythme de vie régulier, qui sont commandés par les nécessités du travail agricole. [...] La santé n'est pas seulement la conséquence du bien-être que procure l'accomplissement du travail. Les proverbes vont beaucoup plus loin ; ils expriment que, la santé consacrant l'harmonie entre le corps et la nature, il faut vivre quand le jour est levé, et en conséquence, dormir la nuit [...] » (Loux, 1979, p. 32).

Cet extrait fait remarquablement écho à quelques notions utilisées par Freinet : harmonie, modération, équilibre. Le parcours de vie de Freinet l'a amené à hybrider les vertus du monde rural et les théorisations forgées lors de la visite des écoles libertaires de Hambourg et, surtout, lors de son séjour dans les écoles soviétiques (Go & Riondet, 2020, vol. 1, p. 234-235).

De manière générale, pour Freinet, le travail « sert » un projet éducatif visant à écarter ce qui ne suit pas la logique de l'augmentation de la puissance d'agir, tout en maintenant la nécessité de greffer des aides spécifiques pour corriger les déséquilibres d'un milieu *inhabitable* au sens mésologique. C'est le *besoin* d'accroître les prises sur le milieu de vie, de développer une « puissance de vie » (*ibid.*, p. 234) qui justifie le recours au travail, activité d'*homo sapiens* depuis le néolithique comme le remarque Berque. Cette disposition « naturelle », dans le contexte d'une société marchande, se travaille chez Freinet par l'aide d'un espace de vie pensé pour résister – ou mieux, *bifurquer* – et dans laquelle l'engagement à se dépasser – c'est-à-dire à « aller au-delà de la (sa) nature » – est érigé en norme de vie. L'école « nouvelle, privée, naturiste, prolétarienne » (Riondet, 2016) repose donc fortement sur une éthique du travail innervée par le monde rural du début du XXe siècle, ce qui explique les réserves de Freinet à l'endroit d'une pédagogie du jeu, d'une inflation du ludique dans l'enseignement⁶⁸, cette *chamarrure* qui, toujours, guette le projet éducatif. Je terminerai en citant un extrait d'un article récent d'Augustin Berque, lequel me paraît résumer très simplement et brièvement la généalogie de la démarcation entre le jeu comme loisir « hors-sol » et le travail comme nécessité vitale :

« Ce qui fait vivre les humains, depuis le néolithique, c'est évidemment le travail de la terre ; mais il n'en va pas de même pour la classe de loisir, laquelle, pareille aux

⁶⁸ Je reviendrai sur ce point plus loin.

dieux, peut se contenter de cueillir les fruits du labeur des *xiaoren*, en cachant que c'est cela qui la fait vivre. Maîtresse du symbole, elle réalise ainsi à son profit le mythe de l'Âge d'Or – celui d'un temps où la terre donnait ses fruits sans travail. Elle le réalise, et surtout elle l'écrit, faisant accroire aux générations naïves que le travail de la terre est léger, si léger qu'au fond c'est un non-travail, un simple *jeu*⁶⁹ » (Berque, 2019).

⁶⁹ C'est moi qui souligne.

2. Cadre théorique

Introduction :

Reconstruire la forme scolaire d'éducation – le *pattern* de l'École Freinet

Il y a un état actuel des choses qui ne peut qu'encourager le rappel de « vieilles idées », dans l'humble espoir de contribuer d'une part à en actualiser le contenu, et d'autre part à en tester la portée et à en vérifier l'efficacité dans un cadre défini. Ce type de rappel est celui que choisit John Dewey lorsqu'il s'adresse à l'assemblée générale de l'Éducation nationale américaine (« *Democracy and Educational Administration* ») le 22 février 1937 à La Nouvelle-Orléans. Le philosophe américain juge alors bon de « répéter » à nouveau ce qu'il comprend par le terme de démocratie, devant un auditoire censé avoir des connaissances théoriques et pratiques en la matière *en tant que membres de la démocratie américaine*. Le choix n'est pas anodin et ceci pour plusieurs raisons. D'abord, durant l'entre-deux-guerres, Dewey est un témoin critique de l'installation de régimes totalitaires à la tête de certaines nations européennes. Analysant, dans plusieurs articles d'une objectivité remarquable, le mécanisme qui mène à une unification formelle des modes de penser et d'agir, il alerte sur le déclin de la méthode démocratique visant à promouvoir la libre conversation dans toutes les affaires humaines. Il se débat également avec l'étiquette de communiste que certains observateurs voudraient lui faire porter en dénonçant le monisme théorique. Surtout, il s'attache à caractériser la liberté et l'individualisme de cette période, peu compatibles avec un fonctionnement démocratique véritable. L'« individu perdu » des années 1930 aux États-Unis baigne, selon lui, dans la « culture de l'argent » ; le produit de ses efforts est « contrôl[é] par l'intérêt et le profit privé » (Dewey, 2018, p. 282).

En s'adressant aux responsables chargés d'orienter la manière d'enseigner aux jeunes générations, Dewey touche à une institution stratégique dans la formation des individus. Fervent partisan d'une démocratie bien comprise, il rappelle que celle-ci est d'abord « une manière de vivre » (*Ibid.*, p. 402) individuelle et collective, et ne peut être réduite à une méthode gouvernementale dotée de formes bien identifiables (un parlement, des élections, des partis qui luttent pour le pouvoir). D'un point de vue institutionnel, il avance de manière générale que « si les méthodes de réglementation et d'administration

qui ont le vent en poupe dans la direction des groupes sociaux secondaires sont non démocratiques, que ce soit directement, indirectement, ou les deux, il est probable que la réaction des citoyens en général quant à leurs habitudes de sentir, de penser et d'agir sera défavorable » (*ibid.*, p. 406). Il écrit d'ailleurs un mois plus tôt, dans un article intitulé « *Democracy Is Radical* » : « Ce qui empêche les écoles d'accomplir librement leur tâche éducative est précisément la pression (largement indirecte, certes) exercé par un mercantilisme omniprésent dans notre système économique » (*ibid.*, p. 334). Dewey souligne ainsi la nécessité d'incorporer la démocratie dans les manières de vivre en luttant également contre ce que Prairat nomme aujourd'hui l'*hétérotopie économique* comme influence majeure du fonctionnement de l'institution scolaire. Je m'y arrêterai plus longuement ci-après. En clair, pour Dewey, il ne s'agit donc pas de vivre *en* démocratie mais de vivre *la* démocratie.

Enfin, Dewey note, dans un passage d'une effrayante actualité, que l' on « rencontre partout des vagues de critique et de doute concernant la capacité des démocraties modernes à faire face aux problèmes d'ordre et de sécurité ». Or, pour lui, le problème réside dans le fait qu'elles ne sont demeurées que « trop exclusivement politique[s] » (*ibid.*, p. 410) et qu'elles n'ont pas engendré un mode de vie démocratique. La démocratie n'est pas « incarnée » – *bone and blood* – dans le quotidien de tout un chacun et demeure encore majoritairement extérieure aux relations sociales. S'habituer à vivre dans un monde de pensée démocratique passe par la prise de conscience du rôle majeur de l'éducation, et de la forme scolaire en tant que lieu institué pour être pratiquement introduit à ce monde de pensée. Or, le mode de vie néo-libéral interroge la capacité de l'institution scolaire à répondre à ses nouveaux défis (Prairat, 2019, p. 45-46) : défi de justice (que tous deviennent égaux), défi d'efficacité (que tous soient qualifiés), défi d'hospitalité (que tous soient dignement accueillis). Comme je vais tenter de le montrer, la relégitimation de l'école en tant qu'institution démocratique doit se comprendre avant tout comme *lieu public majeur de constitution du lien social*.

2.1. Relégitimer l'école dans une perspective démocratique

La forme scolaire publique d'éducation subit depuis des années une « lente érosion de [s]a légitimité traditionnelle » (Prairat, 2005, p. 1). Ce délitement progressif coïnciderait en partie avec l'émergence d'une nouvelle *hétérotopie*, un « lieu autre » que théorise Foucault (2001, II, p.1575-1581) et qui sert d'utopie et de matrice à un lieu réel, existant,

un lieu d'où l'on perçoit, pense et agit effectivement. Suivant la succession des hétérotopies religieuse, militaire et politique, l'hétérotomie économique (Prairat, 2019, p. 23-34) transformerait aujourd'hui l'institution « en un simple service, en une agence de formation qui aurait à contenter des usagers en quête de certification et de reconnaissance brevetée » (*ibid.*, p. 34), dans la continuité du « mercantilisme » déjà repéré par Dewey durant l'entre-deux guerres, je l'ai montré plus haut. Cette incursion brutale de l'économique dans le fonctionnement d'une institution publique démocratique organisée en vue d'assurer le lien intergénérationnel, de garantir, pour parler comme Arendt, une "présentation du monde" aux nouvelles générations a pour conséquence la fragilisation des conditions élémentaires indispensables à son fonctionnement. Parmi celles-ci, la nécessité d'instituer un lieu de rencontre, un *topos*, et de constituer dans celui-ci et dans la durée propre aux rencontres humaines un lien social, une *philia*, deviennent des enjeux démocratiques cruciaux.

2.1.1. Perte de topos et de philia, montée de l'individu

La rupture dans le partage de la culture et de l'idéal du peuple accroît le retour du pulsionnel dans les manifestations sociales au détriment du long travail d'élaboration du désir opéré en grande partie par l'école. Dans le modèle social actuel, l'institution scolaire publique se devrait d'assurer au mieux la pérennité du lien social, ces termes étant à rapprocher de ce que le philosophe Bernard Stiegler, empruntant ce concept à Aristote, nomme la *philia*. Dans les livres VIII et IX de l'*Éthique à Nicomaque*, Aristote donne une réflexion approfondie de la *philia*, traduite en français par le terme d'amitié. Son étude s'attache d'abord à circonscrire ce concept en distinguant les espèces d'amitié (1155a – 1159b) pour en étudier ensuite la portée politique.

2.1.1.1. Le concept de philia chez Aristote

Pour Aristote, la *philia* est *ce qu'il y a de plus nécessaire pour vivre*. Trois espèces d'amitié sont décrites, selon qu'elle soit fondée sur l'utilité, sur le plaisir ou sur la vertu. Les deux premières sont caractérisées par leur instabilité et sont considérées comme des formes inférieures de la *philia*. L'amitié que je porte à un semblable peut se baser sur le bien que je retire personnellement de sa fréquentation. C'est, par exemple, un vieillard qui se lie d'amitié avec un autre en vue de sortir d'une pesante solitude. Je peux aussi prendre du plaisir à fréquenter un semblable, le trouver agréable à mon goût. Cette

société m'est appréciable, elle me procure de la satisfaction. Cette espèce d'amitié, soumise à la passion et marquée par une extrême volatilité, concerne surtout les jeunes gens, prompts à faire naître et à rompre les liens qui les unissent. La troisième espèce d'amitié, fondée sur la vertu, ramène aussi la considération du semblable à une première valuation personnelle mais dans une égale réciprocité. Aristote affirme que l'égoïsme est premier en amitié mais il n'est en rien incompatible avec celle-ci. L'égoïsme de l'homme vertueux, préférable entre tous, consiste à aimer ce qu'il y a de meilleur et de noble en soi pour être disposé à l'étendre aux autres hommes⁷⁰. L'égoïste « vertueux », conduit par la préférence du bien, peut, pour cette raison, être mené au sacrifice de sa vie. Il se trouvera couvert de louanges pour ce « bien de grand prix » (Aristote, 1990, p. 494). Cette espèce d'amitié, non soumise aux fluctuations des intérêts personnels ou des sentiments, est parfaite, mais rare. La condition d'existence d'une telle amitié repose sur « du temps et des habitudes communes » (*ibid.*, p. 420) et il faut que « chacun des intéressés se soit montré à l'autre comme un digne objet d'amitié et lui ait inspiré de la confiance » (*id.*) car « il n'est pas possible de vivre les uns avec les autres si on n'en retire aucun agrément et s'il n'y a pas communauté de goûts, ce qui, semble-t-il, est le lien de l'amitié entre camarades. » (*ibid.*, p. 425) La distance, l'absence prolongée de rencontres, empêchent la constitution de cette forme de *philia* (*ibid.*, p. 424) et l'on comprend ici la nécessité d'un lieu, d'un *topos* qui devrait la rendre possible. La formation de ces savoirs et de ces comportements, le fait de gagner la confiance et implique la fréquentation longue et patiente des individus car l'amitié est d'une matière autre que l'instinct grégaire qui nous pousse à nous tourner vers les autres. Dans ses considérations politiques sur l'amitié, Aristote signale d'ailleurs que celle-ci consiste « dans une mise en commun » et, ajoute le traducteur Jules Tiriote dans sa note, une « [m]ise en commun qui porte sur les biens comme sur les sentiments et les idées » (*ibid.*, p. 437).

2.1.1.2. Raréfaction des espaces du « commun » et « ghettoïsation »

Stiegler reprend donc cette idée d'Aristote pour réfléchir aux finalités éducatives dans une société démocratique. Il écrit qu' « il y a des savoirs et des comportements qui doivent être partagés, sans lesquels nous ne pourrions même pas nous rencontrer, ni donc nous rendre service : ce sont eux qui sont la condition de la *philia* » (Stiegler, 2008, p. 116). La rencontre durable avec les autres constitue un enjeu majeur dans la perspective

⁷⁰ « [...] l'homme vertueux a le devoir de s'aimer lui-même (car il trouvera lui-même le profit en pratiquant le bien, et en fera en même temps bénéficier les autres » (*ibid.*, p. 493, LIVRE IX, 8).

d'établir ce qui suscite la création et la révision des valeurs permettant de « vivre ensemble » dans une société démocratique désormais composée majoritairement d'« individus totaux » (Lebrun, 2020). Maintenir des espaces de rencontre devient une priorité politique de premier ordre si l'on suit le philosophe Jacques Rancière puisque, bien plus que le temps, c'est premièrement « l'espace [...] qui instaure une coexistence » (Rancière, 2012, p. 108).

L'expérience d'un vécu commun doit d'abord « passer par une certaine idée de la topographie, de la disposition, de la distribution des possibles pour éventuellement repenser le temps comme coexistence » (*id.*). Quels sont aujourd'hui ces lieux qui offrent la possibilité de penser effectivement le lien social ? La société de marché dans laquelle nous évoluons – une société nouée principalement autour du *lien social marchand* pour reprendre l'anthropologue Christian Geffray, par sa disposition organique à « privatiser les services publics ou à étatiser la prévoyance sociale » fait que ces espaces communs « où les puissances s'affrontaient vont de moins en moins exister » ⁷¹ (Rancière, 2012, p. 201). Cette disparition de lieux dits publics se conjugue à un phénomène de *ghettoïsation* mis en lumière par un sociologue comme Éric Maurin (2004). Au-delà du clivage territorial classique opposant des zones périphériques paupérisées à des zones plus prospères, l'originalité du travail de Maurin réside dans l'hypothèse d'une fragmentation dynamique à tous les étages de la population française. Utilisant les catégories sociologiques traditionnelles pour analyser le déficit de mixité sociale en France, Maurin constate que chaque classe sociale, traversée notamment par la peur du déclassement, met en œuvre des stratégies d'évitements dans une recherche concurrentielle de l'entre-soi. Le contexte, et au premier chef le lieu de résidence, devient l'élément majeur qui conditionnerait les destins scolaires et sociaux tout en engageant un processus de sécession et de regroupement car « chaque fraction de classe sociale évite activement de se mélanger à celle qui se trouve immédiatement au-dessous ou à côté d'elle dans l'échelle des difficultés » (Maurin, 2004, p. 12). Modelé par ces « processus de mobilité stratégiques » (*ibid.*, p. 29), l'espace se morcelle en de multiples ghettos aux profils sociologique et culturel homogènes. Ce qui fait dire à cet auteur que la société française apparaît comme une société « à la fois fragmentée et figée [...] où l'on change souvent de trottoir. » (*ibid.*, p. 83).

⁷¹ Devant ce processus d'atomisation de la vie publique, une réponse est le déploiement d'initiatives au niveau d'institutions locales. Méditer par exemple, l'initiative de certains habitants du village de Saillans, en Drôme, qui ont mis en œuvre, entre 2014 et 2020, une gouvernance collégiale et participative.

2.1.1.3. La prévalence démesurée de l'individu sur le collectif

Cette fragmentation de la société française, et plus largement de l'ensemble des sociétés occidentales repose en partie sur l'hégémonie du lien social marchand. Mais comme le note Lebrun (2020), il faut coupler l'analyse sur la responsabilité de l'économique avec les conséquences de la transformation des conditions symboliques du processus de socialisation. Lebrun remarque la désarticulation croissante de l'individuel et du collectif dans la constitution d'un *commun*, c'est-à-dire de références communes fédératrices, « transcendantes ». La prévalence est désormais du côté de l'individu. La société moderne est constituée d'un « agglomérat d'individus » (Lebrun, 2020, p. 33) et chacun est « d'emblée et même d'abord reconnu comme individu particulier [...] amené à vivre avec les autres sans avoir dû impérativement intégrer les règles et les lois que sa condition d'être parlant lui prescrit, ni non plus les habitus, les automatismes qui l'accompagnent » (*ibid.*, p. 12). Cette juxtaposition d'absolus individuels fait expérimenter à chaque « aggloméré » les « affres du vivre ensemble » (*ibid.*, p. 80). En écho aux réflexions précédentes, Lebrun note que c'est désormais l'individuel et le privé qui prévalent sur le collectif et le public (*ibid.*, p. 28). Il ajoute qu'il se produit actuellement un passage « d'un lien social constituant à un lien social devenu auxiliaire : l'appartenance au groupe n'est plus qu'une des facettes de l'identité personnelle, l'individu étant devenu sa propre cause » (*ibid.*, p. 56).

L'individu, cause et conséquence de sa propre existence, fondant de manière indépendante ses propres valeurs, revient à considérer un être hors-sol, un être *métabasique*, c'est-à-dire un être « qui en a fini avec la base », avec son ancrage inéluctablement social, avec le collectif qui l'a *soutenu* et le *soutient* encore.

Le temps vécu en commun, les habitudes communes forgées dans des processus de transindividuation assurent la constitution et la pérennité d'un lien social. Mais pour se réaliser, ce lien d'*amitié*, compris dans le sens de la *philia* aristotélicienne, nécessite des espaces résolument institutionnels référés à des idéaux fédérateurs qui aujourd'hui, sous les coups de boutoir de l'idéologie marchande, se raréfient, favorisant l'entre-soi et l'émergence d'individus totalement, bien qu'illusoirement, détachés de la matrice sociale.

2.1.2. L'institution scolaire en question

2.1.2.1. Un affaiblissement de l'école publique

La primauté de l'individu sur le social combinée à la privatisation des lieux d'éducation, à l'« organisation d'un marché scolaire concurrentiel » (Prairat, 2019, p. 34) mettant en compétition ces lieux pour répondre aux défis sisyphéens de justice, d'efficacité et d'hospitalité contribuent à l'augmentation d'alternatives à la forme scolaire publique d'éducation et de socialisation. Dans leur majorité, ces lieux éducatifs alternatifs conservent le principe d'une forme scolaire, c'est-à-dire d'un lieu et d'un temps institué dans le fonctionnement d'une société pour l'éducation de la jeune génération d'êtres humains. Des tentatives d'érosion de cette forme prennent néanmoins de l'ampleur, à travers le choix du *homeschooling* (choix familialiste d'éducation en référence aux programmes officiels), voire du *unschooling* (naturalisme éducatif, apprentissages incidents sans contraintes de temps ou de lieux). Cette forte remise en question de l'institution scolaire publique interroge la visée émancipatrice de ces éducations alternatives, voire de ces alternatives à l'éducation (Lepri, 2012)⁷². Il conviendrait d'étudier plus finement les conditions et les circonstances de cet « apprentissage naturel »⁷³. À tout le moins peut-on se demander, comme Meirieu (2016), à qui profite le fait de court-circuiter une éducation formelle ou, dit autrement, à qui le fait de se passer d'une *présentation* du monde, d'une expérience commune de contraintes fécondes pour la croissance et d'une transmission de l'héritage culturel est-il salutaire ? Le « naturalisme éducatif », s'il garde grâce aux yeux de cet auteur par la remise en cause de pratiques sclérosées, n'en demeure pas moins pourvu de dangereuses « naïvetés » dont la plus saillante consiste à absolutiser une conception de l'enfance « déconnectée des problématiques sociales, faussement rousseauiste et authentiquement spontanéiste » (Meirieu, 2016, p. 180).

⁷² Pour une critique du fait éducatif lui-même, cf. Lepri, J.-P. (2013). *La fin de l'éducation ? Commencements...* Éditions l'Instant Présent.

⁷³ Des ouvrages sur l'expérience de la non-scolarisation, voire sur l'« absence d'éducation », fleurissent dans les librairies. Cf. entre autres : Bergeron, L. (2015). *Comme des invités de marque*. Myriadis. Stern, A. (2011). *...Et je ne suis jamais allé à l'école. Histoire d'une enfance heureuse*. Actes Sud. Les écrits de l'écrivain américain John Caldwell Holt font également office de référence. Pour une étude récente sur le phénomène de l'éducation familialiste dans une société dite occidentale : Brabant, C. (2013). *L'école à la maison au Québec. Un projet familial, social et démocratique*. Presses de l'Université du Québec.

2.1.2.2. Des conséquences d'une désinstitutionnalisation progressive des lieux du commun

L'État démocratique ne peut s'établir sans produire des institutions. Historiquement, il s'est constitué, entre autres, par le biais « des partis, des écoles, des journaux, des universités, des coopératives » (Rancière, 2012, p. 216). Ces institutions, pour donner un sens démocratique, et donc politique, à leur fonctionnement, doivent viser « l'accroissement du pouvoir de n'importe qui » (*ibid.*, p. 216). Étant entendu que les êtres humains « ne peuvent prendre de grandes décisions que dans le cadre des institutions qu'ils construisent » (Douglas, 2004, p. 175), une communauté instituée comme peut l'être l'école publique – sans considérer d'emblée la question pédagogique – assure son bon fonctionnement par la participation de *tous les individus* qui la constituent ; l'harmonie de cette communauté instituée ne se réalise que lorsque la « vraie solidarité est fondée sur des classifications *partagées*⁷⁴ par tous » (*Ibid.*, p. 140). Or, en accentuant drastiquement la fuite croissante vers le privé des catégories sociales les plus aisées ou de celles que l'on peut *si bien nommer* « éduquées », l'hétérotopie économique, dominante, individualisante, « court-circuitée » ce que Stiegler appelle la *transindividuation psychique et collective*, définie comme « ce qui trans-forme le psychique en collectif et le collectif en psychique, c'est-à-dire, aussi, les intérêts psychologiques égocentrés en intérêts sociaux idéalisés et sublimés » (Stiegler, 2008, p. 121) ou ce qui, repris en termes freudiens, « transforme les pulsions en désirs. » (*id.*). La désaffection progressive pour toute relation sociale éducative à visée générale⁷⁵ d'une partie de la population menace alors le désir d'un « idéal de la population », celui par lequel chacun s'individue et *s'institue* en se reliant à tous les autres pour former un *peuple*. La frange sociale exclue des longs circuits de transindividuation par le populisme industriel ou politique est la plus exposée aux doubles conséquences : psychiques, par un devenir « régressif, pulsionnel et sans conscience » (*ibid.*, p. 175) et collectives, par un « désespoir politique » entraînant l'imminence d'une « explosion sociale » (*ibid.*, p. 170). Cet idéal de la population se soutient d'authentiques comportements de coopération et de solidarité puisque, si l'on suit Dewey, « [l]es hommes ont un instinct pathétique qui les pousse à s'aventurer dans la vie commune et la lutte commune » (Dewey, 2018, p. 299). Si, par une érosion des lieux de transindividuation collective, le fonctionnement d'une société entrave la réalisation de

⁷⁴ Je souligne.

⁷⁵ C'est l'idée même d'une école dans une république ; cette forme politique fait du bien commun la raison d'être du lien entre des individus engagés et prêts, entre autres, à *partager* entre eux tout type d'objets pour le réaliser.

cet instinct, les gouvernants auront tendance à reposer leurs arguments politiques sur « l'imagination romantique » en « dépeignant une nation grandiose dans laquelle tous ne font qu'un » (*Ibid.*, p. 299). L'utilisation politique du sentiment nationaliste a nourri la plupart des conflits massivement meurtriers du XXe siècle, pour n'évoquer que des cas assez récents. Plus largement, le fait de contribuer à repenser l'actuelle tendance désinstitutionnalisante dans nos démocraties occidentales, dans ses dimensions historique, politique, sociale, psychologique, écologique aussi, me semble un effort nécessaire pour esquisser une transformation des institutions qui les constituent. Et parmi celles-ci, la place de l'institution scolaire doit d'abord être réaffirmée avant de faire l'objet d'une analyse critique en vue de la moderniser, de la *reconstruire* (Dewey, 1920).

L'institution scolaire publique en tant que lieu de fédération et de croissance des individualités autour de l'idéal démocratique voit sa légitimité s'affaiblir par l'infiltration de l'idéologie marchande dans le fonctionnement institutionnel et l'atomisation d'idéaux inféodés aux aspirations individuelles, qu'illustrent notamment des tendances libertariennes comme l'école à la maison ou le *unschooling*.

2.1.3. L'école publique, « *otium* du peuple »

La démocratie rend indispensable l'institutionnalisation du fait social majeur que constitue l'éducation. Pour garantir à tous l'exercice désintéressé des potentialités anthropologiques face à la poussée néolibérale désinstitutionnante, la pérennité des rencontres sociales et épistémiques doit être assurée par le renforcement d'un *topos*, d'un lieu institué à cette fin. Dans cette perspective, on peut comprendre l'institution scolaire comme une tentative de réponse aux défis de l'éducation, à savoir les défis de justice, d'efficacité et d'hospitalité relevés par Prairat (2019). Dans des termes stiegleriens, il s'agit de « penser la question de l'éducation comme lutte contre le devenir régressif des processus d'identification, et comme intensification de l'individuation par le développement des pratiques hypomnésiques – qui forment ce que j'ai appelé un *otium* du peuple » (*Ibid.*, p. 162). La forme scolaire d'éducation républicaine est bien une tentative de cet *otium* du peuple (*ibid.*, p. 150) quant à sa finalité déclarée d'*éduquer* à un « idéal du peuple » par l'*activité* de « cultiver un idéal du moi, et avec lui, une culture de soi et des autres » (*ibid.*, p. 150). Pour Stiegler, l'école offre un lieu et un temps de *loisir*

– c’est-à-dire hors de l’activité de subsistance, le *negotium* – à destination sociale, en suscitant des techniques de soi propres à augmenter sa puissance d’agir sur le monde.

2.1.3.1. Un concept forgé dans la Rome antique

Parler d’*otium* plutôt que de *skholè*, pourtant plus proche étymologiquement, c’est choisir de comprendre la manière dont un pan dominant de notre fonds civilisationnel, et en particulier la dominante romaine de notre héritage gallo-romain, a intégré un temps pour la culture et la pensée, dans des cadres sociaux pourtant formés autour de l’activité de subsistance et des affaires urgentes. Tandis que la *skholè* trouve sa « raison d’être » dans le fonctionnement même de la cité athénienne, en ce que la démocratie requiert des citoyens ayant le temps pour étudier, débattre et délibérer, la réalité de l’émergence de l’*otium* s’avère plus complexe qu’une simple transposition étymologique et pratique (Pire, 2020). Le passage d’une telle pratique culturelle façonnée dans un contexte hellénique érigeant la pensée spéculative au rang d’activité supérieure vers une mentalité et une culture romaine caractérisée par son pragmatisme, son rapport « hostile à la spéculation et à la philosophie pure », la tentation, toujours en réserve, de retourner à la morale traditionnelle du *mos maiorum* (notamment chez Caton l’Ancien) et la quête d’un « catalogue de devoirs concrets » (André, 1962, p. 6) amène à en préciser la généalogie. Originellement rattaché à un sens militaire, l’*otium* renvoie au « quartier libre » des soldats-citoyens (*Ibid.*, p. 24) que guettent l’ennui et le désœuvrement. Cet *otium* guerrier fait germer l’ambivalence du terme, révélé par l’antithèse *otium-militia*, le besoin de prévenir toute forme d’inactivité et d’oisiveté dans un monde romain soucieux d’*industria* et de l’efficacité. Le développement urbain amplifie cette ambivalence. L’*otium urbanum*, fait de divertissements vulgaires et de promesses d’une vie facile, fait attirer certains paysans pourtant considérés comme parangon de la moralité républicaine. héritée du *mos maiorum*.

La première occurrence écrite du terme *otium*, fortement dépréciative, se trouve dans le chœur de l’*Iphigénie* d’Ennius (2ème siècle avant J.-C.) et accompagne les allusions sarcastiques lancées contre l’*otium graecum*, c’est-à-dire, pour la vieille morale romaine, la condamnation de « l’anarchie du loisir » comme cause du « péril de la cité » en temps de paix (André, 1966, p. 150). Dans la mentalité romaine archaïque, le *negotium* demeure la mesure l’*otium*, ou son discrédit, et ce couple fonctionnel, foncièrement inégal, constitue un trait saillant de la culture romaine antique. Il faut attendre Cicéron, au Ier siècle avant notre ère, pour trouver une acception positive du terme *otium* qui est à

rapprocher de son équivalent *σχολή*, lequel « exprime l'idée d'un repos bien gagné, supérieur en dignité à l'activité même, à condition d'être voué à l'intelligence » (André, 1962, p. 12.). Cette vocation intellectuelle distingue clairement l'*otium* de l'*opium*, temps du loisir vain, « aliment dans la contemplation vulgaire qu'offrent [l]es fêtes et [l]es divertissements » (André, 1966, p. 133). Il s'agit pour Cicéron d'ériger l'*otium* en principe de vie et non plus de le comprendre comme une simple antithèse du *negotium*, laquelle est alors en relation avec la préoccupation majeure de la vie Romaine primitive, à savoir l'obligation militaire, la *militia*. L'*honestum otium* cicéronien, d'ordre privée et ayant comme finalité le perfectionnement individuel s'oppose à l'*otiosa vita*, à la *volupta*, à l'*otium luxuriosum* ; Cicéron connaît la moralité romaine empreinte de la *rusticitas* et en quête de *dignitas* (c'est-à-dire la recherche de l'ordre et de la grandeur de Rome), fustigeant l'oisiveté et la stérilité décadente du temps libre. De sorte qu'il voit majoritairement dans l'*otium* un temps *soustrait* au temps politique, aux travaux agricoles, à l'obligation militaire; le besoin d'*otium* doit se « mériter » (André, 1966, p. 537). En fait, comme le signale André qui parle de « fluctuations cicéroniennes », Cicéron peut être vu, de manière quelque peu contradictoire, comme le « dernier adversaire de l'Hellénisme à Rome » et un « philhellène exigeant » (*ibid.*, p. 276). Au Ier siècle de notre ère, Sénèque, représentant du Stoïcisme romain, valorise le repli sur soi et l'*otium litteratum*, non à des fins hédonistes mais dans une perspective morale. Dans un contexte de libéralisation des moeurs et d'émergence de la personnalité, l'*otium* sert, chez Sénèque, une eschatologie dont le terme est à trouver dans l'idéal du Sage (André, 1962, p. 81) ; l'*otium* permet de réaliser « un instant d'éternité qui [...] égale Jupiter » (André, 1966, p. 539). La lecture et l'étude des belles-lettres, de culture libérale chez Cicéron, devient culture libératrice avec Sénèque (*ibid.*, p. 540). La finalité morale comme raison extrinsèque de l'*otium* évolue vers une finalité émancipatrice, modifiant le contenu d'un temps dégagé des *negotia* tout en démasquant « l'hédonisme caché sous la « culture » » dans les pratiques dévoyées de l'*otium litteratum* (*ibid.*, p. 539).

L'*otium* dans la vie romaine antique fait donc émerger un temps de la culture qui parvient difficilement à se dégager des tendances ludiques (civilisation du spectacle) ou individualistes (contemplation, repli sur soi). Le perfectionnement de l'existence dans le souci du bien commun affronte donc les manières d'être produites dans une civilisation de plus en plus tournée vers l'idée de loisir. La Rome antique, au tournant de la République et de l'Empire, rend progressivement indispensable l'idéal d'*humanitas*, de « beauté » et de « culture » (*ibid.*, p. 541) sans pour autant le concrétiser idéologiquement

et pratiquement dans la vie quotidienne de *tous* les citoyens de la Cité. Comme l'écrit André en guise de conclusion de sa thèse, l'*otium* ne sera *in fine* qu'un « supplément d'âme » (*id.*) pour la mentalité romaine.

2.1.3.2. L'otium comme nécessité socio-historique d'humanisation

Ce temps de loisir studieux ménagé pour *toute* une génération doit donc se concrétiser par le *travail pédagogique* indispensable pour qu'ait lieu une démocratisation du *privilège* du développement des potentialités humaines. Se référant à la *skholè*, Bourdieu (1994) souligne l'importance d'historiciser les manières constituées d'être en relation avec le monde – relation qui, tout en les structurant, sont structurées par des champs, des univers de pratiques, des *formes de vie* scientifiques, économiques, éducatifs, etc. –, critiquant en cela la conception kantienne d'essentialisation et d'universalisation de ces dispositions. Car pour avoir le *loisir* de penser, donc d'accomplir ce qui participe de l'humanisation de notre espèce, pour

« entrer véritablement dans ces univers où se produisent des pensées ou des propos affranchis des contraintes et des limites d'une conjoncture historique (*context free*), il faut disposer de temps, de *skholè* et aussi avoir cette disposition à jouer des jeux gratuits qui s'acquiert et se renforce dans les situations de *skholè*, comme l'inclination et l'aptitude à poser des problèmes spéculatifs pour le plaisir de les résoudre, et non parce qu'ils sont posés, souvent dans l'urgence, par les nécessités de la vie, à traiter le langage non comme un instrument, mais comme un objet de contemplation, de délectation ou d'analyse, etc. » (Bourdieu, 1994, p. 222-223).

Or l'accomplissement dans et par une distance au monde relève d'un processus lui-même dépendant de conditions spécifiques pour s'effectuer. Ces aspects semblent être passés sous silence dans ce que Bourdieu nomme le *point de vue scolastique* puisque

« [a]yant omis de faire l'*epochè* des conditions sociales de l'*epochè* des intérêts pratiques que nous opérons lorsque nous portons un jugement esthétique pur, nous universalisons, purement et simplement, le cas particulier dans lequel nous sommes placés, ou, pour parler plus rudement, nous accordons, de manière inconsciente et toute théorique, à tous les hommes [...] le privilège économique et social qui est la condition du point de vue esthétique pur » (Bourdieu, 1994, p. 230).

Bourdieu ajoute que « ces aptitudes ou ces capacités restent le privilège de quelques-uns parce que ces potentialités anthropologiques ne trouvent leur plein accomplissement que dans certaines conditions économiques et sociales; tandis que, à l'inverse, il est des conditions économiques et sociales dans lesquelles elles sont comme annulées, atrophiées » (*ibid.*, p. 232). Contre cette annulation des bases historico-sociales des possibilités de notre humanisation, contre cette atrophie engendrée par le maintien d'un état de nécessité et d'*urgence* dominant dans une logique néo-libérale, une société qui, pour parler comme Stiegler, veut « prendre soin de la jeunesse et des générations", doit s'organiser

institutionnellement pour repousser, pour un temps nécessaire⁷⁶, la pression des affaires urgentes, du négoce pulsionnel, et créer ou renforcer un temps d'*otium* cantonné majoritairement à ceux qui bénéficient de privilèges socio-économiques.

2.1.3.3. Lutter pour le « désintéressement » du temps d'étude, contre l'influence de l'hétérotopie économique sur l'otium scolaire.

Cet état de nécessité gagne de fait l'institution scolaire comme je l'ai montré dans les points précédents. Celle-ci ne fonctionne pas de manière désintéressée, sur le modèle de l'*otium*, et aligne aujourd'hui explicitement et très largement ses finalités sur celles du monde économique. Si l'enseignement est un art (et non une mécanique d'actions *entièrement* réglée selon une logique déterminée), et que l'art en général est ce qui prend forme lorsque toute forme d'intérêt est dénié⁷⁷, l'enseignement peut donc aussi apparaître comme un ensemble de pratiques *désintéressées*. Cette notion, ou plutôt cette vertu du désintéressement au sens de Bourdieu, est un construit social qui s'actualise dans des univers spécifiques comme « la famille, [...] les différents champs de production culturelle, champ littéraire, champ artistique, champ scientifique, etc. » (Bourdieu, 1994, p. 164). Le désintéressement n'est pas donc pas une entité en-soi, un objet à saisir mais une vertu à pratiquer dans différents "microcosmes" qui la valorisent, comme ceux cités précédemment et parmi lesquels se trouve l'école. Ces microcosmes « se constituent sur la base d'une inversion de la loi fondamentale du monde économique » étant donné que « la loi de l'intérêt économique est suspendue » (*id.*). Ainsi, dans un univers scolaire délesté du poids excédentaire des enjeux économiques, l'enseignant, hors de tout *serment* vertuiste, peut faire vivre aux enfants un rapport désintéressé aux savoirs, c'est-à-dire leur faire vivre un rapport aux oeuvres humaines non parasité par des exigences dictées principalement par les demandes du marché. L'école, *otium* du peuple, est donc, pour

⁷⁶ Et, de manière plus ambitieuse, tout au long de la vie. J'ai rapidement évoqué plus haut l'atrophie de la pensée provoquée par l'exécution de tâches répétitives et mécaniques requises dans de nombreuses usines ou dans ce que, par exemple, David Graeber appelle les *bullshit jobs*. D'une logique autre que celle qui consiste pour l'État ou les entreprises à octroyer un nombre déterminé de "crédits" pour "se former tout au long de sa vie"- formations exclusivement tournées vers des finalités professionnelles- un *remède*, si l'on se place dans une perspective pharmacologique, pourrait se concrétiser par l'institutionnalisation d'un *temps d'otium* complémentaire, dégagé des intérêts immédiats et marchands, fondamentalement désintéressé, qui permettrait, par exemple, de pratiquer rituellement *l'inclination et l'aptitude* à réfléchir philosophiquement sur ces pratiques vécues et à discuter les idées de différents auteurs pour étoffer progressivement l'arrière-plan des réflexions menées. Les périodes de salariat alterneraient avec ces temps d'apprentissage, sortes de *tertulias* démocratiques, qui renforceraient notamment la valeur intellectuelle de chacun pour tendre vers davantage de justice. Voir à ce sujet l'expérimentation "Plaine commune, territoire apprenant contributif" menée dans le département de la Seine-Saint-Denis (<https://recherchecontributive.org/le-projet/>).

⁷⁷ L'art est un champ constitué qui s'autonomise de la visée utilitariste du champ économique en revendiquant que « l'art n'a pas d'autre fin que l'art » (Bourdieu, 1994, p. 159).

tous, le temps de la médiance, ensemble continu de moments structurels de l'existence; cette vision du temps s'oppose au temps de l'intérêt contraint par l'*urgence*, lequel structure superficiellement l'enfant en maintenant une pression évaluative pour s'assurer *in fine* de sa valeur économique, de son employabilité sur le marché.

Observation n° 4 :

Mon expérience professionnelle m'amène à penser que la « peur de l'avenir » pèse de tout son poids dans les stratégies de nombreux parents qui n'hésitent pas à demander des « lettres de recommandation » aux directeurs ou aux enseignants pour faciliter l'admission de leurs enfants dans des établissements bénéficiant d'atouts supplémentaires pour leur futur employabilité.

Le besoin de relégitimation de l'institution scolaire appelle un ensemble cohérent d'actions concrètes, pratiques. Dans cette partie, j'ai tenté d'attirer l'attention sur le délitement de l'école comme *topos* majeur de l'éducation de la jeunesse tout en esquissant une possible réponse institutionnelle qui subordonnerait l'hétérotopie économique à l'hétérotopie otiumique, caractérisée par des pratiques *désintéressées*. L'école, ainsi comprise comme lieu et temps du devenir humain, comme *otium*, comme chaîne des moments de l'accomplissement des potentialités de notre espèce, pourrait ainsi assurer sa fonction première de soin porté à chaque nouvelle génération. Ce changement hétérotopique doit s'effectuer à partir de l'examen des conditions existantes et du repérage des lignes de fuite, afin d'ouvrir la voie à une évolution, ou plutôt à une *reconstruction* de ce qui se conçoit dès lors comme une forme d'éducation et de socialisation spécifique.

2.2. Le travail *princeps* d'Henri Louis Go

Henri Louis Go soutint une (deuxième)⁷⁸ thèse de doctorat en 2005 sous le titre *Vers une nouvelle forme solaire ? Une étude de l'École Freinet de Vence*. Ce travail pose les fondations d'un effort mesuré et structuré visant à penser la possibilité de reconstruire la forme scolaire publique – les pratiques, les techniques et, *in fine*, le lieu – à la lumière de l'œuvre pédagogique des Freinet.

⁷⁸ Sa première thèse, en philosophie, fut soutenue en 1998 à l'Université de Nice.

Henri Louis Go a emprunté à Dewey (2003) le concept de *reconstruction*. Pour Dewey, la reconstruction est un moment indispensable à toute société humaine qui tend vers une amélioration des conditions existantes. Reconstruire, pour le philosophe américain, consiste à agir raisonnablement en se débarrassant des traditions et des préjugés qui empêchent l'expression libre de la pensée effective. L'activité de reconstruction se comprend comme « une action expérimentale, raisonnée, œuvrant pour remodeler croyances et institutions » (Dewey, 2003, p. 69). Le processus de reconstruction suit la logique de l'enquête par le fait de définir et de mener expérimentalement des actions à partir d'une interprétation raisonnée des résultats établis lors d'expériences antérieures. Ainsi le projet de reconstruire l'institution scolaire suppose l'analyse objective des forces traditionnelles, des vérités héritées, qui empêchent le processus de perfectionnement de cette institution. Le projet de reconstruction de l'institution scolaire s'appuie sur un état des lieux objectifs, étayé par des contributions de différents champs disciplinaires – les sciences historique, sociologique, didactique notamment – en vue de perfectionner *de l'intérieur*, par une méthodologie adéquate, une construction majeure de l'édifice social. Dans un texte daté de 1997, Chevallard, (p. 10, 1997) distinguant la forme scolaire au sens de Guy Vincent (que je développe ci-dessous) de l'École de l'État éducateur de la fin du XVIII^e encore dominante aujourd'hui, nuance, en appui sur Durkheim, la vision artificialiste des « conseillers utopistes » ou des « praticiens conformistes » : on ne peut, selon lui, regarder cette École comme « une machine construite tout entière de la main des hommes », et dont on se prend à croire que, puisqu'un « décret de la volonté l'a créée, un autre décret peut la transformer » (Durkheim 1937, p. 120). Étant donné que l'écologie de toute école est forcément spéciale, c'est vers une transposition, et non une transmission ou un transfert, que peut s'envisager cette reconstruction. Chevallard en appelle à un affaiblissement de l'hégémonie des « formes didactiques indurées » de l'École pour tendre vers une diversité potentielle des formes didactiques (*ibid.*, p. 11), vers d'autres manières de concevoir et de mettre en œuvre le point nodal entre contenus et formes de l'étude.

Observation n° 5 :

Deux aspects majeurs pour mon travail de thèse sont à souligner dans les propos de Chevallard.

D'une part, je remarque la nécessité de prendre en compte l'*écologie de toute école* dans le projet de transformation d'une réalité scolaire, de porter attention à la logique du milieu. J'ai utilisé le terme de « transposition dans le titre de ma thèse pour qualifier, en accord avec le parallèle musicale évoqué par Chevallard,

l'activité visant à « faire passer [...] dans un autre ton sans l'altérer » (Chevallard, 1997, p. 8)⁷⁹, c'est-à-dire à faire évoluer sans trop de « dommages écologiques » le *ton* de l'institution scolaire en question. Ce point sera abordé à travers l'approche mésologique en partie 2.2.2. et repris dans la partie 2.5. présentant le risque de « classe futoir ».

D'autre part, je prends acte du projet de diversifier les formes d'étude. Ce projet est basé, chez Chevallard, sur la question du travail transpositif savoir savant/savoir à enseigner/savoir enseigné. J'ai créé l'expression « jeu de l'instant » pour qualifier un art de transmettre qui me paraît s'inscrire dans cette recherche d'*altérité didactique*. La forme didactique du jeu de l'instant, étudiée dans la partie 2.3.3., est une forme didactique qui vise à dépasser le clivage activité/étude en reposant sur une logique de *frayage* épistémique, notion détaillée plus spécifiquement dans la partie 2.4.2. Cette forme didactique *faible* – ce qui ne signifie pas qu'elle soit *appauvrie* – n'est pas seulement une propédeutique à une étude plus longue ou un simple prétexte pour motiver des séances. Le jeu de l'instant, déployé dans un milieu adidactique par un enseignant consciencieux de didactique, est une manière d'enquêter conjointement sur des objets de savoirs, c'est-à-dire de tenter de mettre en relation des éléments de savoir identifiés en un tout unifié et porteur de « dignité épistémologique » pour reprendre Chevallard (*ibid.*, p. 5).

La reconstruction de la forme scolaire est indissociable d'un processus de démocratisation aujourd'hui encore largement embryonnaire dans l'éducation des nouvelles générations. Comme le pense Go, la démocratie ne s'est pas encore dotée de sa propre forme scolaire, la massification n'ayant pas altéré une configuration socio-historique d'éducation apparue au XVI^e siècle dans les sociétés occidentales. Pour prendre la mesure de cette conjecture, et afin de clarifier la fréquente utilisation des concepts de « forme » et plus largement de « forme scolaire d'éducation et de socialisation », nous présentons l'étude sociologique de l'émergence et de l'évolution du fait scolaire proposée par le sociologue Guy Vincent.

2.2.1. Le concept de forme scolaire

2.2.1.1. Le concept de forme

Pour forger une étude dynamique d'un rapport social spécifique, Vincent s'éloigne d'une part, du paradigme structural dominant dans les années 70 qui, selon lui, « exclu[t] le sens et l'histoire » (Vincent, 2012, p. 113) et d'autre part, d'analyses trop « politisées » – notamment la réception des travaux de Bourdieu et Passeron sur le maintien des élites sociales par le système scolaire ou l'école comme institution disciplinaire chez Foucault –

⁷⁹ Article disponible à cette adresse: http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/article.php3?id_article=30

, pour se tourner vers une théorie qui, sans exclure la relation et le rapport, en donne une vision *historienne* et dynamique qui ouvre à des travaux intégrant « les changements, les transformations ». Le processus de socialisation est l'axiome sociologique des analyses de Vincent⁸⁰. Pour lui, étudier l'existence humaine, une existence sociale et historique, c'est avant tout étudier continuellement⁸¹ comment les groupes « se font, se maintiennent ou, au contraire, cherchent plus ou moins brusquement et confusément un autre sens à leur existence » (Vincent, 2008, p. 50). Vincent trouve alors dans la *Gestalt theory*, ou théorie de la forme initialement utilisée en psychologie, un ensemble de concepts qui unit ces différents champs – histoire, sociologie, psychologie, éducation – des sciences humaines. Le concept de forme permet de saisir un objet dans son homogénéité et dans sa dynamique.

L'objet apparaît homogène dans un *champ*, c'est-à-dire dans un système de configurations, dans lequel, selon une formule consacrée, « le tout n'est pas égal à la somme des parties ». Par exemple, lorsque mon regard se porte sur un cube, je ne redresse pas immédiatement la perception que j'en ai en considérant cet objet comme un solide à six faces égales et à douze arêtes de même longueur. La perception en perspective du solide m'est *insensible*, je ne distingue pas entre, d'un côté, le signe que je reçois de cet objet et, d'un autre côté, sa signification ; pour parler comme Merleau-Ponty, auteur de référence pour Vincent dans l'utilisation du concept de forme, « à travers ce que je vois je suis au cube lui-même dans son évidence » (Merleau-Ponty, 1996, p. 65). Je focalise mon attention sur le cube dans une organisation globale qui fait sens. Je perçois un tout organisé, une unité délimitée qui se détache d'un fond et qui possède donc une forme, contrairement au fond qui est une prolongation moins équilibrée et moins stable. Je perçois toujours la meilleure forme possible, celle pour laquelle les éléments sont structurés dans un tout régulier et symétrique. Cette structuration s'opère selon les lois d'organisation perceptive énoncées par le psychologue Max Wertheimer dans un article publié en 1923 intitulé *Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt II*⁸². Parmi celles-ci, on trouve la loi de proximité (des éléments discrets proches ont tendance à se regrouper), la loi de similitude (regroupement d'éléments semblables), la loi de destin commun (les déplacements de certains éléments groupés d'un tout ne modifie pas

⁸⁰ « C'est-à-dire que, dans la théorie sociologique que je soutiens, le concept le plus général et le plus fondamental est de celui de socialisation » (Vincent, 2012, p. 116).

⁸¹ « La socialisation est toujours à faire, et donc à perpétuer mais selon les sociétés – notamment leur mode d'historicité-, la continuation et le changement ne s'effectuent pas de la même façon. » (Vincent, 2008, p. 51).

⁸² <http://psychclassics.yorku.ca/Wertheimer/Forms/forms.htm>

l'organisation perceptive initiale de ce tout), la loi de prégnance (les éléments sont arrangés par les structures perceptives dans leur « bonne figure », c'est-à-dire leur apparence la plus simple), la loi de continuité (les éléments rapprochés formant un ensemble disons linéaire, un élément proche appartiendra à cette ligne en le prolongeant), la loi de clôture (les formations contradictoires ou les parties d'éléments manquants sont comblées perceptivement). Pour la psychologie gestaltiste, le tout est bien différent de la somme des parties et la perception est directe et non modifiée par l'apprentissage.

Vincent cite encore l'exemple d'un joueur de rugby néo-zélandais qui focalise une première fois l'attention du public lors de la cérémonie de la danse martiale maorie, le *haka*, rituel de l'équipe des *All-Blacks* avant une confrontation sportive. Le champ perceptif du spectateur « s'organise autour de ce joueur » (Vincent, 2012, p. 117) pour la partie à venir, il devient un élément qui donne une configuration spécifique à ce champ. Le spectateur peut anticiper le jeu du joueur, ses mouvements dans la forme plus impérieuse du jeu des trente joueurs. Le spectateur oriente son attention sur un aspect du monde qu'il perçoit et ce monde-ci se réorganise par cette nouvelle « ségrégation ». Loin d'être intellectualisée ou entraînée par un apprentissage, la perception ordonne le tout par une focalisation sur un aspect principal ; « [q]uand je perçois, je ne pense pas le monde, il s'organise devant moi » (Merleau-Ponty, 1996 p. 65). Le rapport à l'objet est donc plus direct, plus *réel*, moins analytique.

L'objet est également perçu dans sa dynamique, dans son historicité. Vincent rappelle qu'une forme, « c'est un espace, un temps et une relation » (2012, p. 117). La dimension temporelle est donc fondamentale et engage également le chercheur dans une généalogie de la forme étudiée pour en restituer toute la dynamique évolutive. Une forme n'est pas figée et indépendante ; pour Vincent comme pour les tenants de la *Gestalt theory*, celle-ci s'organise spontanément mais reste solidaire d'un fond, d'une globalité qui lui donne un sens. Ainsi comprise, la forme scolaire se saisit comme une forme sociale dont l'aspect particulier est de transmettre des savoirs. La forme scolaire est solidaire d'un ensemble de formes sociales, elles-mêmes orientées par un mode de socialisation donnée, que Vincent s'attache à définir.

Pour Vincent, le processus de socialisation guide les différents niveaux de ces réflexions sociologiques. Les modes de socialisation – les manières de « se rapporter au monde et à autrui » (*ibid.*, p. 116) – orientent des manières de se lier socialement, des formes sociales, et dans celles-ci se trouvent des formes de transmission, dont la forme scolaire. Vincent se démarque ainsi de l'axiome durkheimien selon lequel « le social est

une contrainte » (*ibid.*, p. 116) pour se rapprocher d'une conception phénoménologique de la socialisation, portée notamment par Merleau-Ponty. La différence se situe entre le fait d'être socialisé et le fait de *se* socialiser. Vincent explique que Durkheim conçoit le jeune être humain comme un animal qui est contraint socialement à s'humaniser alors que chez Merleau-Ponty, l'individu est premier et se socialise dans un groupe donné, groupe homogène dans la manière d'être-à-autrui. Le concept de forme, en s'inscrivant dans une vision dynamique face à l'idée d'une socialisation passive, subie, permet, par une focalisation « théorique » de considérer la socialisation comme une activité de l'individu dans un tout socialisant.

2.2.1.2. Le concept de forme scolaire

Vincent reconnaît que le concept de forme scolaire s'est défini dans l'étude des écoles chrétiennes, et en particulier, des écoles chrétiennes lassaliennes. Cette forme sociale apparaît donc au XVI^e siècle, en Occident. Elle se substitue à un mode de transmission basée sur l'échange ou l'écoute non systématisé, l'observation et l'action accompagnée. Ce mode, hérité de la société médiévale, caractérisé par le « oui-dire, le voir faire et le faire avec » (Vincent, 2012, p. 112) devient progressivement inefficace devant des transformations majeures d'ordre politique, économique, juridique, l'urbanisation croissante des modes de vie. Ce constat s'appuie largement sur les travaux de Roger Chartier pour qui, « si on veut comprendre quelque chose à l'école, surtout aux XVII^e, XVIII^e siècles, il faut analyser non pas seulement le pouvoir politique mais aussi le pouvoir ecclésiastique et les changements dans la religion, entre autres la Réforme et la Contre-réforme » (*ibid.*, p. 117). Un point d'apparence banal relevé par Vincent nous paraît ici très fécond pour légitimer scientifiquement des travaux en vue de reconstruire la forme scolaire ; selon lui, il faut prendre pour acquis qu'il y a « des relations entre formes de transmission, formes politiques, formes économiques, formes de division du travail, formes religieuses, formes de pouvoir ecclésiastique, etc. » (*id.*)⁸³. Ce nouveau rapport à l'espace, au temps et aux relations sociales entraîne une remise en question de formes de transmission « lâches », en tout cas non rationalisées pour répondre aux transformations en cours. La forme scolaire, l'école au sens de Durkheim, répond à cet objectif de

⁸³ Dès lors se conçoit la possibilité d'études *polémiques* – au sens bachelardien – sur le lien entre la logique marchande caractérisant la société française en ce début de XXI^e siècle et l'institution scolaire qui assure le projet de transmission.

rationalisation. Elle prend d'abord forme dans les écoles chrétiennes lassaliennes. Cette forme se distingue de l'ancien mode de transmission par plusieurs points :

- l'enfant devient écolier en étant séparé des réalités sociales et placé dans un lieu spécifique, l'école. L'enfant « ne peut plus vagabonder dans les rues ; il est soumis à l'ordre qui caractérise la ville classique et est « enfermé » dans les murs de l'école, lieu à part où il a une place » (Vincent, 2008, p. 49) ;

- corollaire du nouvel ordre spatial, le temps de l'enfant à l'école est organisé ; il doit suivre « un emploi du temps strict » (*ibid.*, p. 49) ;

- le savoir est valorisé aux dépens du faire. La forme scolaire repose sur un rapport scriptural au savoir. L'écrit est dominant dans l'activité de transmission alors que dans l'ancien mode de transmission, l'oralité est première ;

- ce changement de moyen dans les échanges autour du savoir – le langage écrit valorisé au détriment des échanges oraux – transforme la relation éducative dans sa forme scolaire ; les relations sociales à l'école perdent en proximité et en affectivité (*id.*) pour être cadrées par une discipline impersonnelle, matérialisée par un ensemble de règles de conduite dont la plus importante est la règle du silence.

La discipline hétéronome devient le trait principal de la forme scolaire pour Vincent ; en effet, « au centre de la forme scolaire il y avait la règle impersonnelle *imposée* à tous, y compris au maître » (*ibid.*, p. 52). Vincent reconnaît que son concept de forme scolaire, déshistoricisé (2012, p. 120), s'est longtemps calqué sur celui des écoles chrétiennes en passant à côté d'une autre forme sociale de transmission basée non plus sur l'acceptation passive d'un ensemble de contraintes sociales mais sur une dynamique collective utilisant la discussion comme alternative à l'ensemble des finalités scolaires. En dirigeant un premier ouvrage collectif « L'éducation prisonnière de la forme scolaire », Vincent veut d'abord interroger la force hégémonique d'un concept qui conduisait à figer les réflexions sur les formes de transmission et à mener à des impasses théoriques. Dans un article au titre évocateur – « La socialisation démocratique contre la forme scolaire » –, Vincent distingue ensuite la forme scolaire héritée des écoles chrétiennes de la forme de transmission promue lors de la Révolution française notamment par Condorcet. Ainsi se dessinent, pour Vincent, deux formes scolaires (2008, p. 121). D'une part, la forme scolaire au sens restreint dont nous avons décrit plus haut les critères de distinction, reposant principalement sur une discipline impersonnelle et un enseignement qui prive de l'étude raisonnée. D'autre part, une forme de transmission appelée par Condorcet « instruction publique » et dont le trait le plus saillant serait d'être « fondée sur la

compréhension et sur la raison » (Vincent, 2012, p. 121). En appliquant sa lecture sociologique orientée par l'axiome du mode de socialisation des groupes sociaux, Vincent propose une nouvelle contribution à l'étude du fait scolaire à partir des travaux de Condorcet.

2.2.1.3. La socialisation démocratique

Vincent utilise le concept de « socialisation démocratique » en s'appuyant notamment sur les travaux de Claude Lefort et de Cornelius Castoriadis. La socialisation démocratique correspond à l'auto-constitution du social, au refus de l'hétéronomie – les préjugés et la tyrannie pour Condorcet – et à la mise en avant de l'établissement dynamique des principes régulateurs de l'existence humaine. Pour Vincent, la socialisation démocratique est indissociable du projet porté par Condorcet de promouvoir l'« instruction publique »⁸⁴. Celle-ci a pour base la raison, qu'il faut mettre en œuvre en toute exigence de vérité. Vincent cite le petit traité d'arithmétique à l'usage des enfants écrit par Condorcet dans lequel il encourage les professeurs à travailler « l'intelligence des principes » et notamment, ici, les principes opératoires. Il s'agit de réaliser, par cette forme de transmission, un lien entre l'objet étudié et les raisons d'être de cet objet. L'apprentissage mécanique de la table de multiplication abordée en tant qu'ensemble de « savoirs propositionnels », sans conditions historiques d'émergence, tombés et acceptés ici et maintenant dans le savoir humain, doit céder devant un travail sur la théorie de la multiplication « telle qu'on peut la trouver dans un ouvrage sur la théorie des ensembles » (Vincent, 2008, p. 54). La constitution d'une banque de connaissances disjointes, l'accumulation de données mémorisées, l'apprentissage par cœur utile pour répondre comme le pense Vincent « aux questions des jeux télévisés »⁸⁵ (2008, p. 53) sont contraires au projet d'instruction publique écrit pendant la Révolution. Nourri des idées des Lumières, Condorcet vise l'émancipation de toutes les existences humaines et promeut une forme de transmission ayant une parenté avec la démarche scientifique, c'est-à-dire un savoir qui doit se former dans la raison. Cette forme place donc la *discussion* au centre du processus de transmission, en ce que chacun doit être capable d'échanger avec ses pairs et de juger, de manière autonome, de la vérité des propositions étudiées, vérité qui demeure provisoire et se montre toujours soumise au libre examen de

⁸⁴ « C'est le concept d'instruction publique qui me permet de travailler depuis quelques années sur la socialisation démocratique. » (Vincent, 2012, p. 125).

⁸⁵ Ce constat fait écho à l'idée de Sensevy (2019) de concevoir le cursus scolaire comme un gigantesque « quizz ». Nous reviendrons plus loin sur cet aspect.

la raison⁸⁶. En clair, tous les enfants, par une instruction qui fait constamment appel à la raison – même dans le cas où il faut expliquer pourquoi 2 et 2 font quatre – doivent être formés pour devenir des citoyens autonomes.

À un niveau théorique différent, la forme de transmission par l’instruction de tous dans un *espace public* spécifique, au moyen de la *discussion*, s’inscrit dans un mode de formation démocratique des groupes sociaux. Cette socialisation démocratique, sa conceptualisation s’origine donc, chez Vincent, dans les travaux de Claude Lefort et de Cornelius Castoriadis, deux philosophes ayant fondé, en 1948, le groupe révolutionnaire « Socialisme ou barbarie » et la revue du même nom. Vincent cite en particulier le chapitre « Totalitarisme et Démocratie » de l’ouvrage de Lefort *Les formes de l’histoire*. La société démocratique, chez Lefort, repose implicitement sur la division et le conflit. Cette société est toujours en mouvement, son fonctionnement n’est pas figé. Lefort l’oppose à la société totalitaire, dans laquelle tout doit faire corps, sans déviance possible. L’idée forte retenue chez Castoriadis se trouve dans l’ouverture d’un « horizon indépassable », de la rupture de la clôture du sens propre aux sociétés non démocratiques.

La forme scolaire apparaît sur un fond social qui lui donne sa particularité. Le précédent développement tente de montrer que la forme scolaire, organisée par les écoles chrétiennes à partir du XVII^e siècle en Occident, impose des contraintes hétéronomes d’ordres spatial, temporel et social alors que la socialisation démocratique, soutenue par le projet d’instruction publique de Condorcet, repose sur l’engagement raisonné de chaque écolier. Pour préciser maintenant l’affirmation de Go, nous pouvons avancer, avec Vincent, que la démocratie peut trouver une forme de transmission par le biais de l’instruction publique en plaçant la discussion rationnelle au cœur des activités de transmission, en accueillant les différentes propositions et en autorisant les « conflits ».

2.2.2. L’approche mésologique : une matrice possible pour la reconstruction

⁸⁶ Vincent évoque sa dette à l’égard de Bachelard pour énoncer ce qu’il qualifie de « vérité provisoire ». J’ajoute également que l’on retrouve ici un lien avec l’épistémologie deweyenne.

Dans son travail de thèse (2005), Go⁸⁷ insiste sur la nécessité de considérer une approche environnementale et écologique de l'éducation dans la perspective de reconstruire la forme scolaire. Pour étayer ce choix philosophique et pratique, il a été le premier à développer certains concepts empruntés à l'approche mésologique dans son étude du milieu vençois déployant les idées freineitiennes. Go trouve dans la pensée des Freinet et dans ses applications une proposition pédagogique viable visant à mieux *habiter* l'école, c'est-à-dire à la rendre humainement vivable. J'approcherai la science mésologique à travers la description et la mise en réseau de différentes notions. Mon propos progressera de manière spiralaire, ce qui impliquera de reprendre certaines notions évoquées précédemment pour les associer aux termes nouvellement déterminés.

2.2.2.1. *Umgebung et Umwelt*

Berque définit la mésologie comme l'étude du rapport dynamique entre l'être vivant et son milieu. Ce terme fut employé une première fois par Charles Robin au milieu du XIXe dans un sens qui favorisait le rapport écologique entre les organismes et leur environnement, mis à mal par la récente industrialisation massive et peu soucieuse des conséquences pour l'espèce humaine et son habitat. La mésologie berquienne élargit l'étude de ce rapport par l'intégration des sciences sociales, de la géographie, de l'histoire et aussi de la philosophie (Berque, 2015, p. 172). Berque s'appuie sur l'intuition fondamentale du biologiste et philosophe allemand Jacob Von Uexhül selon laquelle chaque animal est en relation avec son environnement par l'intermédiaire des sens physiologiques de l'espèce à laquelle il appartient. L'environnement est habité différemment selon chaque espèce et, pour la considération humaine de ces multiples habitats environnementaux, « (I)l existe sans aucun doute une opposition foncière entre l'environnement que nous humains voyons s'étendre autour des animaux et les milieux construits par eux et remplis de leurs choses perceptives » (*ibid.* p. 145). À la suite d'Uexhüll, Berque distingue deux types de milieux intervenant dans ce rapport : l'*umgebung* et l'*umwelt*. D'un côté, l'*umgebung* traduit l'idée d'une Nature, d'un donné environnemental brut. L'*umgebung* est la matière première, l'environnement à partir duquel les êtres vivants se constituent dans un rapport de constante réciprocité. D'un autre côté, ce travail d'élaboration d'un être vivant, d'une espèce, va donner forme à un milieu propre à cet être vivant, propice au développement de cette espèce : une *umwelt*.

⁸⁷ Lorsque nous citons Go, il s'agit toujours de Henri Louis Go, enseignant-chercheur à l'université de Lorraine.

2.2.2.2. *Médiance et trajection*

Berque institue deux concepts guides : la *médiance* et la *trajection*. Il s'appuie sur ces deux concepts pour orienter l'approche mésologique.

La *médiance* (*fûdosei*) est un concept emprunté au philosophe japonais Watsuji Tetsurô. Pour Berque, Watsuji est le premier à opérer une distinction claire entre milieu humain et environnement naturel, entre ce qui, chez Uexkhül, réfère respectivement à l'*umwelt* et à l'*umgebung*. Dans leur sillage, Berque définit la médiance comme « le moment structurel de l'existence » (*ibid.*, p. 203), soit le moment où l'être vivant, motivé par les choses environnantes, sort de lui-même⁸⁸ pour se structurer, pour *croître-avec* ces choses, ce qu'il conceptualise sous le terme de *concrecence*. Le terme d'existence, se tenir au dehors, ou *ek-sistence* dans le lexique heideggérien, transmet ainsi cette idée d'extériorisation d'une *subjectité*⁸⁹ qui ne peut cependant croître que par un processus de nourrissage réciproque, par ce qu'il nomme une *co-alescence* ou *co-suscitation*. Ce processus de suscitation réciproque se nomme *trajection*. Il constitue « le va-et-vient, la pulsation existentielle qui, animant la médiance, fait que le monde [...] importe. » (*ibid.*, p. 208).

2.2.2.3. *Cosmisation, somatisation, écoumène*

Ensuite, Berque se positionne contre la querelle des universaux et la logique de fixation des identités. Il développe ainsi les notions de *cosmisation* et de *somatisation*. La mésologie rejette la qualité d'*en-soi* des objets au profit d'une définition dynamique des identités. Elle opte pour la conjonction de deux processus : la *cosmisation*, par laquelle le corps devient un monde, une *umwelt* et la *somatisation* par l'intégration de ce monde dans le corps animal. Le mouvement de va-et-vient entre ces deux processus, la *trajection*, constitue la réalité pour un être vivant, sa *concrétude*. L'être vivant n'est donc pas une entité autonome, un *en-soi* isolé de son environnement, mais plutôt une identité dynamique résultant d'une suscitation réciproque entre sa *subjectité* et son milieu. Les

⁸⁸Berque note que Watsuji reprend l'idée d' « être-au-dehors-de-soi » d'Heidegger.

⁸⁹Berque pose que tout être vivant a nécessairement un *soi* (*selfhood*) doté de mémoire, une subjectité. Cela peut référer au terme de *substance* pris dans son étymologie, c'est-à-dire l'idée d'une base, d'un sol aporétique (on ne passe pas à travers) sur lequel on peut s'appuyer(). Pour capitaliser sur cette image, la porosité totale de la subjectité – pensons à ce que l'on nomme la mort – suppose le retour à l'environnement. La subjectité n'est donc pas le sujet logique S, qui suppose un *en-soi* autonome, identifiable sans rapport au milieu. La subjectité est aussi différente de la subjectivité qui renvoie au fait d'être subjectif.

trajectories ont une dimension spatio-temporelle, ce sont donc des processus historiques. Berque émet même l'hypothèse d'une inscription physiologique de la relation médiale à partir des travaux menés en épigénétique.

Un autre terme vient renforcer le réseau conceptuel de Berque : l'*écoumène*. À la différence de la subjectivité de l'animal ou du végétal, la subjectivité humaine se « divise » en deux corps : le corps animal et le corps médial. L'*ek-sistence* humaine extériorise continuellement son foyer animal dans l'environnement par une médiance spécifique qui est ce corps médial. Cette structure ontologique particulière correspond à l'« extériorisation de notre corporéité par les systèmes techniques et symboliques propres à l'humanité » (*ibid*, p. 205). Berque distingue un triple mouvement qui intègre progressivement la subjectivité animal à la subjectivité humaine par l'émergence du corps médial. Le premier mouvement est celui de l'hominisation qui transforme le corps physique de l'animal en corps humain. Dans un second mouvement, il y a anthropisation par la transformation objective des choses par la technique hominienne. Enfin, les choses « naturelles » deviennent des choses *en tant que* choses *pour* l'être humain qui les subjective par la symbolisation ; c'est l'humanisation. Il existe donc un « rapport éco-techno-symbolique » (*ibid*, p. 164) de l'être vivant à la Nature par laquelle il émerge, une interaction indissociable entre ces trois mouvements : c'est le « déploiement écouménal » (*ibid*, p. 159) qui, de la biosphère, engendre l'écoumène, cette « trajection de notre corporéité dans les choses de notre milieu – (choses matérielles et immatérielles) » (*ibid*, p. 157).

2.2.2.4. Une logique mésologique qui dépasse la logique du Paradigme Ontologique Moderne Classique

Les travaux de Berque s'inscrivent dans la logique du tiers *inclus*, à travers laquelle la logique bi-valente aristotélicienne – affirmation (A), négation (non-A) – est dépassée au profit d'une reconfiguration du tétralemme – bi-affirmation (à la fois (A) et non-(A)) et bi-négation (ni (A) ni non-(A)) – pour lequel la bi-affirmation devient le *quart lemme* ou *sylleme*, ouvrant ainsi « à tous les possibles » (Berque, 2018, p. 39). J'essaie ici d'esquisser une compréhension de ce que signifie une telle ouverture car je pense que dans cette proposition se joue rien de moins qu'une part majeure de la reconstruction de la forme scolaire publique.

Une première approche pertinente pour comprendre cette logique consiste à envisager le sujet (S) en relation *ek-sistentielle* avec le prédicat (P). (S) sort ainsi « de la gangue de

son identité à soi » (*ibid.*, p. 17) par l'introduction d'un troisième terme (I) correspondant à l'interprétation de ce en quoi (S) existe en tant que (P). L'interprète (I) qui « peut être humain ou non humain, voire un simple dispositif matériel » (*ibid.*, p. 36) défait la relation logique élémentariste S et P pour marquer le non-fractionnement et la combinaison empirique, insubstantielle, de (S) *en tant que* (P) dans la réalité. La formule ternaire S-I-P rejette donc le principe d'identité (« le fait d'être pareil à soi-même, à autre chose ») et introduit une tierce possibilité nommée *contingence*, c'est-à-dire une réalité située entre le hasard (« n'importe quoi n'importe quand n'importe où ») et la nécessité (« toujours et partout la même »), soit le fait, pour cette réalité advenant depuis « S-I-P », d'être toujours « autre qu'elle n'est, mais qui est ce qu'elle est en fonction d'une certaine histoire et d'un certain milieu. » (*ibid.*, p. 13). D'une relation exclusive qui fige l'identité des termes en excluant le tiers, nous passons à une relation qui combine les termes en l'incluant. D'une logique bi-valente qui caractérise le sujet ou l'objet par leur substantialité propre, nous passons au tétralemme, ordonné de telle manière que la précedence de la bi-négation – le tiers lemme -, par son refus de la qualité d'en-soi des objets ou des êtres (ni (A) ni non-(A)), justifie la conséquence de la bi-affirmation – le quart lemme ou *syllemme* de la mésologie – (à la fois (A) et non-(A)).

Ce syllemme conditionne le donné brut de l'environnement à l'interprétation de (I) et remet donc en cause, tout en le dépassant, ce que Berque nomme le Paradigme Occidental Moderne Classique (POMC). La science mésologique entend dépasser les apories de la modernité à savoir :

- le *dualisme*, dans lequel l'accent est mis sur l'être et l'objet comme entités absolues et fonctionnellement isolables ;
- le *mécanicisme*, qui instaure la primauté de l'être, et plus précisément du cogito cartésien, et dans lequel chaque effet dépend de causes absolutisées ;
- l'*individualisme*, à la suite du bond mystique qui absolutise la parole divine identificatrice (Yahvé au Mont Horeb) du *cogito* cartésien ; c'est le fait pour l'homme de transcender son environnement et de se poser en substance auto-constitutive.

2.2.2.5. La mésologie dans une perspective de reconstruction de la forme scolaire

En proposant une conceptualisation rigoureuse du dépassement de la modernité, la science mésologique donne des perspectives crédibles d'application de sa théorie dans différents champs d'étude, et notamment, pour ce qui concerne, dans le champ des sciences de l'éducation.

Nous pouvons citer une reconstruction du milieu de vie des enfants en vue de créer un lieu spécifique à l'enfance, un *Umwelt enfantin*. Il s'agit de penser le milieu comme une institution qui comprend, en les unifiant, les milieux écologique, géographique, sociologique, didactique, une « institution écouménale » (Go, 2006). Ce milieu susciterait la structuration du jeune être humain en ouvrant un espace et un lieu à ses transactions, en accueillant, sans hiérarchisation, la croissance du corps animal et du corps médial.

Sous ce dernier aspect, les trajections offertes par un tel milieu viseraient à accueillir des expériences continues *sans les fractionner*, en admettant de prendre au sérieux la durée effective d'une telle sortie de l'être en dehors de soi pour se structurer. La continuité de l'expérience dans le milieu impliquerait un rapport nouveau aux transactions effectuées dans le savoir, et donc un nouveau rapport au temps scolaire. La compartimentation arbitraire du temps de l'enfance à l'école, héritage de la peur coménienne du « désordre »⁹⁰ de la vie infantine, évoluerait au profit d'une augmentation progressive des prises sur le milieu par, notamment, la mise à l'étude des problèmes rencontrés dans le cadre de trajections vécues dans un milieu puissamment éducatif : possibilités multiples de mise en jeu du corps animal, situations didactiques greffées opportunément sur ces trajections, éducateur intervenant avec tact sur la croissance de chaque enfant.

Il convient de signaler qu'une nouvelle manière de considérer les jeunes de l'espèce humaine se fait jour à travers les conceptions mésologiques : l'enfance n'est pas substantialisée, elle se comprend comme un moment de la croissance humaine, une subjectivité prise dans une contingence, quelque peu réduite mais non annihilé par le milieu scolaire reconstruit, des êtres en devenir dont l'intervention professorale doit, au mieux des possibilités, se tenir de manière tangentielle à ces devenirs.

⁹⁰ Dans le chapitre XXIII de *La Grande Didactique* intitulé « La méthode de l'éducation morale », Comenius exprime cette peur de l'indiscipline en ces termes : « Que nous dormions ou soyons vigilants, Satan est l'ennemi qui veille en nous secrètement. Comme la mauvaise herbe, il glisse sa semence au milieu des bonnes graines qui ensemencent le champ. Tant et si bien que sa nature corrompue envahit tout si on n'y prend garde [...] On lui fera obstacle par la discipline en employant reproches et punitions, suivant le cas ; toujours en agissant sur-le-champ, afin que la pousse du vice soit étouffée dès qu'elle pointe, ou mieux déracinée. La discipline doit donc être sévère dans les écoles, non pas tant dans l'enseignement lui-même qui peut être très attrayant lorsque la méthode est bonne, mais pour tout ce qui touche aux mœurs » (Comenius, 1992, p. 205).

Rares sont les pédagogues à avoir repensé le milieu éducatif dans sa globalité. Les efforts éducatifs ont surtout concerné les agencements internes à la relation didactique, la question du milieu dans sa pleine acception – écologique, géographique, social, didactique donc –, étant évacuée par manque de *prise au sérieux* du moment enfantin. Les pédagogues français Élise et Célestin Freinet ont cependant fourni les bases d'une expérience pratique à caractère mésologique, par laquelle de nombreux aspects d'un milieu sont repensés en vue de produire un *Umwelt* enfantin, nommé par eux « réserve d'enfants ».

2.2.3. L'école, réserve d'enfance : le pragmatisme pédagogique Élise et Célestin Freinet

2.2.3.1. Contre l'assujettissement de la "pédagogie Freinet"

Pour un nombre conséquent de praticiens et de chercheurs, la pédagogie Freinet repose encore sur un enchaînement d'événements dont la logique semble implacable. Rappelons quelques éléments de cette causalité linéaire érigée en mythe : Freinet se blesse gravement durant la Première Guerre mondiale ; durablement atteint, il ne peut remplir sa mission d'instituteur « à la salive, la craie et le manuel » ; il décide, de manière quasi démiurgique, de créer une nouvelle pédagogie sans leçons; il introduit l'imprimerie dans sa classe et « libère » la parole enfantine.

L'essai historiographique en deux volumes *À côté de Freinet* (2020) vient combler des lacunes, souligner des contresens, et rétablir quelques vérités sur l'œuvre freinetienne. Cet ouvrage dense, puisant dans des sources inédites – Archives Départementales des Alpes Maritimes, fonds de l'École Freinet, fonds de l'association « Amis de Freinet » –, donne à lire et à voir un « autre » Freinet construisant de manière contingente la réalité de son œuvre. Celle-ci ne doit rien au hasard ni à la nécessité, Freinet n'avance pas « n'importe où, n'importe comment », ses actes et ses décisions ne s'enchaînent pas mécaniquement selon les réussites constatées. Le principe de contingence signifie, rappelons-le, que cette réalité est « autre qu'elle n'est » mais « est ce qu'elle est en fonction d'une certaine histoire et d'un certain milieu ». L'exhumation de ces documents – des documents ensevelis, enfouis, « masqués dans des cohérences fonctionnelles⁹¹ ou dans des systématisations formelles » (Foucault, 1997, p. 8) – a poussé les auteurs à analyser à

⁹¹ Cohérence de la fameuse série mythique : blessure de guerre, infirmité, impossibilité de donner des leçons, naissance d'une pédagogie sans leçons.

nouveaux frais une histoire et des milieux qui établissent un « à côté » de Freinet, cet « à côté » représentant alors « un vaste réseau d’acteurs, de pratiques, d’idées, d’institutions, de résistances et d’événements qui méritaient d’être enfin agencés dans un récit » (*ibid.*, p. 122). Ce récit s’établit contre un discours hégémonique, en critiquant « *les manières de caractériser cette pédagogie dans ses commencements, dans son histoire, dans ses pratiques, dans les dépassements éventuels que l’on peut en faire [qui] ont été une façon de l’assujettir* » (Go & Riondet, 2020, p. 137). Dit autrement, cet assujettissement se caractérise principalement par l’expurgation de la radicalité de la pensée et des pratiques freinetiennes au profit d’une focalisation excessive sur les techniques. En phase avec la logique marchande, cette réduction techniciste atomise des contenus initialement solidaires pour d’une part, les discrétiser et d’autre part, les rendre plus assimilables, directement *consommables* pour le praticien ou le chercheur en quête de trucs pédagogiques « qui marchent ». En faisant fi de la compréhension de la *naissance*⁹² d’une pédagogie, en évacuant les raisons d’être des techniques utilisées – comment et pour quelles raisons s’établit une technique, comment s’intègre-t-elle dans le déjà-là de l’action pédagogique –, la pédagogie Freinet perd sa capacité à répondre pragmatiquement à des problématiques spécifiques. Nous reviendrons plus loin sur l’actualité de cette œuvre et les puissances d’agir qu’une mise en pratique bien comprise réserve pour une forme scolaire reconstruite selon les enjeux de l’époque.

2.2.3.2. Trois évolutions de la “pédagogie Freinet”

Go et Riondet soutiennent l’idée qu’actuellement, il faut distinguer entre trois évolutions de ce que recouvre l’expression “pédagogie Freinet” : la pédagogie de Freinet, la pédagogie de l’École Freinet et la pédagogie dérivée de Freinet (2020, 1, p. 134).

Les deux premières pédagogies citées peuvent correspondre en de nombreux points. Dans une lettre adressée à Henri Louis Go le 23 septembre 1983, Madeleine Freinet, la fille du couple Freinet, reconnaît que si la pédagogie de l’École Freinet n’est « pas absolument en l’état où mes parents l’ont laissée [...] les fondations, bien solide je crois, demeurent » (Go, 2015, p. 78). L’« esprit », le style de pensée et les manières d’agir dans la relation d’enseignement et d’apprentissage, « une certaine identité philosophique et pédagogique » (Riondet & Go, 2019) sont donc conservés, préservés ; les manières

⁹² En écho à l’ouvrage d’Élise Freinet *Naissance d’une pédagogie populaire*, dans lequel la pédagogue s’efface derrière le récit de l’œuvre de Célestin.

d'enseigner et d'apprendre respectent l'orientation donnée par les Freinet. Parallèlement, l'École Freinet, devenue école publique en 1991, n'est plus un internat (ceci depuis les années 1970), entraînant le déclin de nombreuses pratiques liées au corps et à sa régénération, comme le naturisme, le "choc-froid" matinal, le végétarisme voire le fruitarisme. Je rappelle que ces pratiques corporelles instituant une forme de vie quasi ascétique trouvaient leur justification dans la nécessité de lutter contre l'état de santé déplorable des enfants accueillis à Vence dont la plupart étaient issus des classes prolétariennes (*id.*).

La pédagogie dérivée de Freinet, résultant d'une histoire « au-delà de Freinet » concerne de multiples évolutions qui se caractérisent par autant de solubilisations, de « dérivations », voire de « dérives » (*ibid.*, p.134) :

- « dérivations », dans les sciences humaines : psychanalyse, psychologie sociale, psychothérapie de groupe plaquées sur l'œuvre freinetienne pour la tirer de son supposé empirisme pratique et la rendre « acceptable » du point de vue universitaire. Initiée par la branche parisienne du mouvement Freinet (IPEM) au début des années 1960, au sein de laquelle se trouve notamment Fernand Oury et qui aboutit à la solubilisation de la pédagogie Freinet dans ce qui est devenu la pédagogie institutionnelle. La modification de la terminologie des institutions didactiques freinetiennes, l'introduction de nouvelles institutions et l'abandon de pratiques est à ce titre évocateur : le « conseil », voire le « conseil coopératif » remplacent la « réunion de coopérative », les « ceintures de couleur », la « monnaie » émergent de cette relecture par les sciences humaines, le graphique est abandonné (*ibid.*, p. 136). Des universitaires comme Bloch, Vial, Mialaret, Delchet, Avanzini, Legrand dès les années 1960, Barré et plus récemment Connac participent de cette histoire dérivée de l'œuvre freinetienne, sans compréhension réelle du projet social la sous-tend ;
- « dérives », dans l'économie néo-libérale avec la fragmentation de l'œuvre freinetienne en pratiques isolées, coupées opportunément de leur contexte. Réduite à une « boîte à outils », la pédagogie des Freinet « ersatz » sert une économie de la libéralisation du fait éducatif si bien qu'aujourd'hui elle est « tout entière résumée, apprivoisée et domestiquée dans la série : autonomie, coopération, individualisation, expression, conseil, droits, citoyenneté » (*ibid.*, p. 137). Dans des usages faits de contresens dommageables, elle devient étonnamment compatible avec un vocabulaire, des thématiques (compétences, apprenant, etc.) qui lui sont pourtant foncièrement étrangers (*ibid.*, p. 139).

Il est à noter que la volonté de maintenir l'Institut Freinet de Vence participe d'un mouvement visant notamment à reprendre une étude serrée de l'histoire des Freinet et de l'École Freinet, c'est-à-dire à ré-interpréter l'histoire de l'œuvre freinetienne avant qu'elle ne dérive au-delà. Il est également à noter que cette structure se développe *en marge* «

des normativités produites par ces systèmes de pouvoir(s) » (*ibid.*, p. 138) que sont les réseaux universitaires s'autorisant, par leur position officielle, à parler *à-propos* de Freinet.

2.2.3.3. Trois piliers de la pédagogie des Freinet

En février 1965, soit presque une année avant sa mort, Freinet donne une définition des bases de sa « pédagogie de mouvement »⁹³ dans un supplément à la revue *L'Éducateur* intitulé « L'exploitation pédagogique des complexes d'intérêt ». L'école qu'il conçoit, l'« École Moderne », repose sur un triptyque : « expression libre, exploitation pédagogique des complexes d'intérêts, coopération dans tous les domaines » (1965, p. 1). Je tirerai amplement parti du deuxième volet de ce triptyque puisqu'il garantit la filiation freinetienne du *jeu de l'instant*. Voici un court développement de chacun de ces volets pour donner une première approche du fonctionnement de la *machine Freinet*.

L'expression libre

La notion d'*expression libre* dans la pédagogie des Freinet nécessite des éclaircissements théoriques et pratiques à l'heure où le *naturalisme pédagogique* (Meirieu, 2018), fondé sur des interprétations confuses et individualistes de l'activité de transmission, en brouillent la signification chez de nombreux praticiens. Il faut noter que cette conception pédagogique prend forme dès la rencontre entre Élise et Célestin en 1925 lorsque Freinet organise sa classe de Bar-sur-Loup pour favoriser l'expression libre des enfants. Dans la psychologie pragmatiste freinetienne, l'individu est mu par un cycle normal de vie qui comprend la naissance, la croissance, la reproduction et le déclin. Ces moments de l'existence individuelle sont des manifestations tangibles d'une « force » extérieure à la matière qui, en s'intégrant à celle-ci, lui donne ce que Freinet nomme, après Bergson, son « élan vital » (Freinet, 1, 1994, p. 329). La cause ou la finalité d'une telle force demeure encore, pour Freinet, inaccessible à l'intelligibilité humaine. Pour lui, « la vie est » et cela suffit à la constituer en une loi de la nature (*ibid.*, p. 335). Freinet donne une définition « sensible » des faits psychologiques humains dans la mesure où il conçoit la psychologie comme une science *appliquée*, comme une « psycho-pédagogie » (*ibid.*, p. 328) qui s'élabore depuis des « développements sensibles et synthétiques » (*id.*). Plus précisément, la psychologie freinetienne – et une partie conséquente de son œuvre – s'édifie dans des *écrits fictionnels* qui ouvrent une voie de conceptualisation parallèle

⁹³ C'est par cette expression qu'Élise Freinet, dans un message lu par Clémentine Berteloot au XXIV^e Congrès de l'École Moderne de Pau, qualifie l'ensemble des activités pédagogiques que son mari et elle-même ont développé.

mais non étrangère au discours scientifique dominant. Ainsi, l'« élan vital » est à saisir de manière imagée comme « le dynamisme qui, libéré de la graine ou de l'œuf, s'en va, dans le temps, assurer le triomphe de la plante et de la créature » (*ibid.*, p. 329). Le couple Freinet prend donc pour visée pratique de ses réflexions pédagogiques la potentialisation du concept théorique de dynamisme vital. L'organisation du milieu éducatif doit permettre à l'enfant, poussé par son « élan vital », de construire sa personnalité en s'exprimant dans ce milieu, c'est-à-dire en agissant en vue de toujours mieux le comprendre et toujours mieux se comprendre, selon un processus de rétroactions successives vectrices de croissance. Cette « sortie » hors de soi ne doit pas être entravée par des éléments trop contraignants, *contraires* à cet élan, ce qui aurait pour effet de diminuer voire de gravement perturber ce dynamisme vital. C'est ainsi qu'il faut entendre les conséquences pratiques du terme « libre » utilisé par les Freinet : tout enseignant visant l'*expression libre* doit parvenir à embrayer sur le mouvement de la vie qui est recherche de puissance, de prise de pouvoir sur le monde et sur soi-même. La rupture du point d'équilibre si le milieu n'est pas assez aidant pour le corriger, va se traduire par une recherche constante d'un point d'équilibre, d'une *harmonie* (Freinet, 1, 1994, p. 329) entre les changements affectant les milieux interne et externe, rappelant en cela l'idée d'homéostasie introduite par Claude Bernard. Go (2007, p. 162-164) critique la méconnaissance et le mésusage de l'idée d'*expression libre* qui est, dans l'œuvre freinetienne, quasi solidaire de l'*expérience tâtonnée* (*ibid.*, p. 163). D'une part, Go définit l'*expression* freinetienne comme « *activité* naturelle d'appréhension du monde dans lequel [l'enfant] vit » (*ibid.*, p. 164). Cette activité est conçue comme une production sous trois aspects: une activité de création qui relève du rapport singulier, de la *poiesis* de chaque enfant au monde ; une activité de construction qui mêle dialectiquement l'imaginaire et la matière du monde et une activité de fabrication qui concrétise matériellement le rapport au monde. Go insiste, l'*expression* n'est donc pas à comprendre « comme une mystérieuse émanation de la « personnalité profonde » (*id.*). D'autre part, l'adjectif « libre » doit être compris en lien de subordination avec le terme « *expression* » et non comme la revendication d'un naturalisme éducatif expurgeant toute contrainte. Par la *libre expression*, il ne s'agit pas de laisser libre cours aux velléités de l'enfant, mais d'organiser le milieu, de l'élaborer afin qu'il ne soit pas « hostile à la vie » ; un milieu *libre* est, pour l'enfant, un milieu riche, « démocratique » qui puisse accueillir « ses tâtonnements et ses créations adventices » (*ibid.*, p. 163). Go (2016) rappelle d'ailleurs que dans l'épistémologie freinetienne, la première activité de « libre expression » est le dessin et montre l'apport

décisif et trop souvent occulté des travaux d'Élise Freinet dans la formalisation de cette notion, notamment à travers les manifestations de l' « art enfantin ».

La coopération

Freinet s'est très tôt impliqué dans des projets de transformation de la logique sociétale dominante après la première guerre mondiale en faveur d'un modèle coopératif. Son premier article paraît dans la revue *Clarté* (1921-1928), initialement fondée par les militants pacifistes Raymond Lefebvre et Henri Barbusse. Le terme « Clarté » désigne à la fois un mouvement pacifiste engageant « les élites du monde entier, les hommes de « bonne foi » et de progrès, sans distinction de tendances ou d'école » (Racine-Furlaud, 1967, p. 485) – des intellectuels renommés comme Anatole France, Maxime Gorki, Albert Einstein, Bernard Shaw viennent en appui d'une revendication des idées pacifistes et de la recherche d'un ordre nouveau – et une revue valorisant progressivement les aspirations révolutionnaires d'une majorité de contributeurs communistes. Dans cette émulation intellectuelle ouverte aux alternatives sociétales, Freinet prend pour utopie le modèle pédagogique de la jeune Union soviétique (Go et Riondet, 2020, p. 278), un modèle « qui a vu naître la *machine Freinet* » (*ibid.*, p. 235). La lutte contre la société capitaliste, visible dès l'article de 1920 intitulé « Capitalisme de culture » puis dans de nombreux textes publiés par la suite dans la revue syndicale *L'École Émancipée*, oriente l'instituteur Freinet d'avant 1925 vers des idées pédagogiquement révolutionnaires, et notamment l'idée qui prône l'organisation collective de la vie scolaire, dans tous ses aspects. Il faut ici comprendre que face à l'hégémonie capitaliste menant à l'atomisation de la société en une collection d'individus, le modèle soviétique, observé par Freinet lors de son voyage en URSS en septembre 1925, place la disposition naturelle de l'être humain à *opérer avec* ses pairs parmi les principales transformations dans l'organisation de la collectivité scolaire. Cette disposition à interagir avec ses semblables pour quelque fin n'est pas une valeur en soi ; la coopération, innée pour notre espèce, peut aussi servir de funestes projets – l'élimination organisée de certaines populations ayant souvent nécessité, par exemple, un haut de degré de coopération. Ce que cherche Freinet en intensifiant pleinement la coopération entre les enfants, c'est une organisation de la société scolaire qui rende efficace une éducation dont la valeur se base sur le travail. Cette vie sociale renouvelée, au sein d'un système scolaire soumis à la « pédagogie bourgeoise », devient celle qui construit la personnalité des enfants. Freinet trouve cette idée chez la pédagogue soviétique et épouse de Lénine Nadejda Kroupskaïa ; ses écrits ultérieurs seront toujours marqués par l'importance décisive du social dans la croissance

humaine (*ibid.*, p. 232). Ainsi, la pédagogie freinetienne renforce une manière d'être au monde avec les autres, pour les autres. Le temps et l'espace scolaire voulu par Freinet produisent une socialisation différente de celle posée par l'école publique de la société française des années 1920. Il est curieux de constater aujourd'hui que la coopération *s'enseigne* et se présente parfois comme la valeur principale en éducation. Pourrait-on alors parler, par exemple, du langage comme une valeur ? Promouvoir des pédagogies coopératives peut méprendre sur la mission de l'école de la République en érigeant en valeur première ce qui relève initialement de l'organisation des relations sociales. Comme Freinet l'avait compris, cette organisation coopérative se subordonne à des buts éducatifs bien ciblés. Dans sa machine pédagogique, Freinet actualise une disposition naturelle au service d'une régénération de l'être humain par le travail.

L'exploitation pédagogique des complexes d'intérêt

Dans son projet de rénovation de l'école traditionnelle, Freinet s'attache à travailler la question de l'attention. La tare de la scolastique, pense Freinet, est de réduire drastiquement la curiosité naturelle des enfants, en imposant un programme d'études offrant un nombre excessivement limité de points de jonction avec les préoccupations enfantines ; c'est le fameux contresens d'une « pédagogie du cheval qui n'a pas soif ». Le déroulement de l'enseignement sur des bases traditionnelles est univoque, répétitif et sans bifurcations possibles: leçons, exercices, examens. Les possibilités de prendre des initiatives étant réduites au minimum, les enfants doivent apprendre selon « les textes à lire, les devoirs à faire, les calculs à exécuter, les opérations à étudier, les notions générales d'histoire et de géographie » (Freinet, 1965, p. 5). Freinet cherche donc à prendre la question pédagogique à rebours ; partir non pas du programme pour arriver à l'enfant, mais de l'enfant pour rencontrer le programme. Ce renversement de perspective, Freinet en trouve une relative paternité dans les centres d'intérêt proposés par le Docteur belge Ovide Decroly. Les centres d'intérêt decrolyens, nommés initialement *idées-pivots*, sont des thèmes en rapport avec les besoins fondamentaux de l'enfant ou de la société. Par une étude scientifique de l'enfant, de ses besoins, Decroly parvient à dresser une liste d'intérêts majeurs, qu'il assimile aux besoins vitaux comme le fait de se nourrir, de se protéger, de défendre ou de travailler. Decroly voit dans le centre d'intérêt « l'élément affectif primordial » (Landroit et Dubreucq, 1993, p. 43), la tendance naturellement égocentrique de l'enfant qu'il va s'agir d'élargir à une prise de conscience des intérêts collectifs de tous les êtres vivants. En cherchant pourquoi « il a faim, soif, froid, sommeil, pourquoi il a peur et se fâche », l'enfant va progressivement trouver des repères dans « le

dédale infini des notions que les siècles ont accumulées (...) [et] un fil d'Ariane (...) » qui soit un raccourci de l'histoire des hommes et puisse vraiment servir de moyen de culture générale » (*ibid.*, p. 44). À partir de ces nécessités vitales qui mobilisent quotidiennement les enfants dans leur croissance, l'enseignant peut organiser la transmission et assurer une meilleure compréhension des principaux savoirs constitués par l'espèce humaine. Pour Freinet, les centres d'intérêt sont un premier pas important vers une modernisation des techniques de transmission du savoir. Mais la scientificité decrolyenne, selon lui, pêche justement par son souci de catégorisation et de structuration, par cette manière de planifier l'enseignement sur des intérêts généraux définitivement fixés qui laissent de côté les intérêts manifestés dans la vie quotidienne ou ceux qui surgissent dans le cours des rencontres avec des êtres, des faits, des choses, dans et hors l'école. Ces intérêts, « plus vitaux », sont davantage « captatifs des potentialités d'attention des enfants » (Freinet, 1965, p. 3). Ils ne font pas l'objet d'une enquête *sur* l'enfance et ses besoins mais ils se donnent à voir « cliniquement », au cours d'une enquête *avec* l'enfance, dans le partage véritable de la vie des êtres évoluant dans un milieu spécifique - la « réserve d'enfants ». Freinet affine la notion d'intérêt chez Decroly en distinguant entre ce qu'il nomme une exploitation pédagogique sous forme de « prêt-à-porter », qui correspond à la vision decrolyenne d'un programme d'éducation basée sur les besoins humains fondamentaux scientifiquement établis, et l'exploitation pédagogique « sur-mesure »⁹⁴, qui consiste, pour l'enseignant, à agir au point de tangence entre la curiosité exprimée et la nécessité didactique⁹⁵. Pour montrer sa filiation decrolyenne, tout en marquant le perfectionnement apporté par sa pédagogie révolutionnaire, Freinet avance les termes de « complexes d'intérêts » en écho aux mots utilisés dans les écoles soviétiques des années 1920 pour désigner ce qui a trait selon lui, aux centres d'intérêts (*École Émancipée*, 8 novembre 1925). À travers l'exploitation pédagogique des complexes d'intérêt se joue en fait l'essentiel du projet freinetien de modernisation de l'éducation scolaire: ici se prépare « la forme supérieure de l'École d'aujourd'hui et de

⁹⁴ Cette expression de « sur-mesure » peut prêter à confusion et donner l'impression que la pédagogie Freinet exploite tout type d'intérêts, même lorsque ceux-ci traduisent l'expression d'une « pulsion ». Il s'agirait de s'adapter totalement aux moindres manifestations enfantines, ce que certaines écoles alternatives prônant la liberté de l'enfant semblent vouloir faire croire. Ce point sera développé plus loin.

⁹⁵ Pour être plus complet, Decroly avait pris en considération cet écueil de l'artificialité mais devait s'en remettre à ses techniques pédagogiques comme moyen de l'amortir: « La technique de l'idée-pivot (ou centre d'intérêt) risque donc de s'avérer artificielle, et c'est bien le reproche qu'on lui fait souvent : « il faut reconnaître que, dès qu'on réunit un certain nombre d'enfants, le problème de l'intérêt de chacun devient difficile à résoudre, si l'un désire écrire tandis que l'autre veut se promener ou faire de la gymnastique ou scier un morceau de bois ! » (Decroly, ms.sans date, in 1971). D'où le recours à la technique de l'idée-pivot, qui recevra plus tard le nom de centre d'intérêts. » (Landroit et Dubreucq, 1993, p. 43).

demain » (*ibid.*, p. 5) dont l'un des aspects principaux concerne l'organisation temporelle susceptible de concrétiser ce projet.

2.3. La question du temps scolaire

Le temps occupant inlassablement les réflexions dans différents champs de la connaissance humaine, cette partie n'aura pour ambition que de produire quelques remarques qui s'attacheront à mettre en place un cadre de réflexions pour penser le temps vécu à l'école, le *temps scolaire* confondu en grande partie, sinon totalement, avec le *temps de défilement des objets de savoir*. Car comme le remarque Michel Le Du, l'enseignement, qui est la manière de faire approprier ces objets de savoir, est « un art du temps » puisqu'il est un processus impliquant « des phases et des étapes » (Le Du, 2006, p. 65). Il me faut immédiatement ajouter qu'aucune définition objective de ce terme (c'est-à-dire aucun concept primitif auquel le « temps » pourrait se rapporter) n'est unanimement admise dans les différents champs de la connaissance. Par conséquent, et dans une large mesure, les propositions de caractérisation du temps demeurent spéculatives, avec un niveau de preuves variant selon les outils d'expérimentation et d'analyse utilisés. Un des risques, lorsqu'on entreprend de réfléchir sur ce concept, se trouve dans la recherche hâtive de facteurs objectifs depuis des « postulats » linguistiques et psychologiques. Je chercherai donc d'abord à travailler ces postulats du point de vue linguistique (écueil de la logique élémentaliste) et psychologique (écueil de la spatialisation) pour dresser quelques précautions dans l'usage de ce terme avant d'engager ensuite une étude des différentes structurations possibles du temps scolaire. Celle-ci me permettra d'introduire la notion d'*instant* afin d'en établir les caractéristiques principales depuis une perspective principalement philosophique, et d'en évaluer la pertinence au regard de ces temporalités didactiques préalablement décrites.

2.3.1. Quelques remarques – et écueils – pour approcher le concept de *temps*

Je vais me livrer ici, non sans quelques hésitations, à un ensemble de remarques autour d'un concept aussi vaste et problématique qu'est le temps. Il serait stérile de produire un *digest* de l'agencement historique maintes fois présenté dans de nombreux ouvrages cherchant à en circonscrire la réception. La mise en ordre conceptuelle proposée par de nombreux auteurs appartenant à des champs disciplinaires différents suit souvent *la*

chronologie des réflexions des savants les plus influents, partant d'Aristote (*La Physique*) pour aboutir provisoirement à Einstein et aux théoriciens de la physique quantique, en passant par Saint-Augustin (*Les confessions*), Galilée, Newton (*Principia*) ou Kant (*Critique de la Raison Pure*), etc. D'ailleurs, il est à noter que la science physique fait aujourd'hui office de parangon de scientificité pour définir le temps, parangon auquel devraient se rapporter toutes les tentatives d'objectivation.

Je souhaite d'abord attirer l'attention sur le fait qu'un saut qualitatif est nécessaire lorsque l'on choisit de déplacer l'étude du monde physique vers l'étude des mondes biologique, socio-historique, psychologique ou philosophique. Je constate aussi qu'à chaque fois qu'il s'agit de réfléchir à ce que signifie l'activité qui consiste à définir un terme, à comprendre ce que tout un chacun fait lorsqu'il veut délimiter une frontière, la pensée de Wittgenstein apporte une précieuse contribution.

2.3.1.1. Que signifie « définir le temps » ?

L'abondante littérature disponible sur ce concept montre clairement que ce qui est substantivé contient de fait de profondes approximations, voire des confusions qui tiennent principalement à la *manière de voir* de chaque étude.

Une première remarque concerne les éléments verbaux à disposition pour travailler cette définition. Introduire une réflexion en posant la question « *Qu'est-ce que le temps* » conduit inéluctablement à une mise en abîme mystificatrice, génératrice d'hésitations comme celles que j'évoquais dans la phrase d'introduction. Pour Wittgenstein, une question commençant par l'expression *Qu'est-ce que* « témoigne d'une obscurité, d'un inconfort mental ; et elle est comparable à la question « Pourquoi ? » telle que les enfants la posent si souvent » (Wittgenstein, 1996, p. 69). Cette forme d'interrogation, structurée autour du verbe d'état *être*, repose en fait sur une demande d'*identification*. Or, pour le philosophe et scientifique Alfred Korzybski, l'utilisation du verbe « être » produit une « confusion inévitable par manque de discrimination entre le *est* d'identité [...] et le *est* d'attribution, le *est* d'existence, et le *est* utilisé comme verbe auxiliaire » (Korzybski, 2007, p. 161) alors que, dans le monde, « l'identité ne s'observe jamais » (*ibid.*, p. 162). Dans le syntagme *Qu'est-ce que*, le mot « est » s'emploie implicitement comme une copule : la structure linguistique relie invariablement le temps comme *sujet* à *une entité*. Cette logique *élémentaliste* repose sur la structure sujet-prédicat du langage, laquelle résulte « de l'attribution à la « nature » de « propriétés » ou « qualités » alors que les « qualités », etc., sont en fait fabriquées par nos systèmes nerveux » (*ibid.*, p. 49). Cette

impasse d'ordre linguistique est travaillée par Korzybski dans la distinction qu'il opère entre l'actuel *système aristotélicien* de notre langage (« *the A-system* »), basé sur la métaphysique et les postulats d'Aristote (Korzybski, 1941 ; p. 92-93 et Korzybski, 2007, p. 161-162) et sa proposition d'un *système non-aristotélicien* (« *the \bar{A} -system* »), basée sur une métaphysique des sciences modernes (Korzybski, 1941, p. 93-94). Le \bar{A} -system, non-euclidien et non-newtonien, est fondé sur des prémisses négatives dont la plus célèbre, d'usage désormais courant, exprime le fait que *la carte n'est pas le territoire*.

La négation totale de toute affirmation d'identité suppose dès lors la *multiordinalité* des termes employés puisqu'un terme, non réductible à un ordre général d'abstraction, trouve « un sens précis [...] à un niveau donné et dans un contexte donné » (*ibid.*, p. 180). Korzybski précise cette idée dans *Science and Sanity* :

« [t]he main characteristic of these terms consists of the fact that on different levels of orders of abstractions they may have different meanings, with the result that they have no general meaning; for their meanings are determined solely by the given context, which establishes the different orders of abstractions. Psycho-logically, in the realization of the multiordinality of the most important terms, we have paved the way for the specifically human full conditionality of our semantic responses. This allows us great freedom in the handling of multiordinal terms and eliminates very serious psychological fixities and blockages, which analysis shows to be animalistic in their nature, and, consequently, pathological for man. Once the reader understands this multiordinal characteristic, this semantic freedom does not result in confusion » (Korzybski, 1941, p. 14).

Observation n° 6 :

Je pense qu'il est ici important, dans une recherche de cohérence épistémologique, de circonscrire l'apport théorique de Korzybski à l'analyse du principe d'identité dans la pratique langagière. Korzybski me semble placer une confiance excessivement généreuse dans la possibilité d'appliquer sans retenue à l'étude du langage humain le langage des sciences de la nature et la structuration infaillible du réel qu'elles prétendent dévoiler. Henri Meschonnic, qui accompagnera encore une réflexion ultérieure sur la notion de rythme (partie 2.4.2.3.), considère à ce propos que Korzybski « pousse à l'extrême de la totalisation le scientisme positiviste et le pragmatisme de Peirce, laissant le langage dans une nomenclature qui aurait une « similarité de structure » avec les faits [...] dans du « neuro-sémantique » » (Meschonnic, 1982, p. 19). En clair, alors que Meschonnic propose de penser les faits anthropologiques en termes de rythme sans dissocier l'enjeu théorique de l'aventure poétique, Korzybski reproduit l'idéal structuraliste anhistorique qui assigne commodément une place et des relations fixées, montrant par ce choix analytique une certaine « [n]ostalgie de l'ordre » et de l'immutabilité (*ibid.*, p. 19).

Ce détour par deux des principes centraux de la *sémantique générale* de Korzybski, à savoir les principes de non-identité et de multiordinalité, me semble pouvoir éclairer la critique wittgensteinienne d'une substantivation abusive des termes que l'on cherche à définir, c'est-à-dire la critique d'une activité consistant à employer d'autres signes du langage verbal supposés primitifs pour tenter d'expliquer le mot demandé. Or, constate Wittgenstein, « puisque la définition verbale nous fait passer d'une expression verbale à une autre, elle ne nous fait pas avancer » (Wittgenstein, 1996, p. 36). Cette activité consiste en fait à remplacer des « signes morts » par d'autres « signes inorganiques » qui ne prouvent leur utilité que dans le fait de déplacer continuellement la compréhension de l'*objet* de la demande.

Ainsi, l'expression *Qu'est-ce que* refile en contrebande l'idée d'une définition en apesanteur, d'un sens qui serait invariablement identifié, tranché et donné hors de toute réalité effective, en clair d'un bloc de significations compris comme une « une puissance indépendante de nous » (*ibid.*, p. 71). Cette utilisation du mot « temps » caractérise pour Wittgenstein « la fascination que des formes d'expression exercent sur nous » et justifie le recours à la philosophie comme « combat » contre cette fascination (*ibid.*, p. 70). Combattre cette irrésistible influence verbale, cela signifie, pour Wittgenstein, parvenir à comprendre qu'un mot « a le sens que quelqu'un lui a donné » ; dans le langage korzybskien, cela signifie que le mot est dépendant d'un lieu et d'un moment donné, d'une situation spécifique, d'un ordre d'abstraction non-élémentaliste qui doit être rendu explicite si l'on cherche à s'en dégager.

2.3.1.2. Le temps mesuré chez [Saint-]Augustin

Ainsi en est-il, par exemple, d'Augustin, et du sens qu'il donne à ce terme. Dans *Les Confessions*, au livre XI, il écrit ces mots devenus célèbres :

« *Qu'est-ce donc que le temps?*⁹⁶ Qui en saurait donner facilement une brève explication ? Qui pourrait le saisir, ne serait-ce qu'en pensée, pour en dire un mot ? Et pourtant quelle évocation plus familière et plus classique dans la conversation que celle du temps ? Nous le comprenons bien quand nous en parlons ; nous le comprenons aussi, en entendant autrui parler. Qu'est-ce donc que le temps ? Si personne ne me le demande, je le sais. Si quelqu'un pose la question et que je veuille l'expliquer, je ne sais plus.

Toutefois, j'affirme avec force ceci : si rien ne passait, il n'y aurait pas de passé ; si rien n'advenait, il n'y aurait pas de futur ; si rien n'était, il n'y aurait pas de présent. Mais ces deux temps – le passé et le futur –, comment peut-on dire qu'ils « sont », puisque le passé n'est plus, et

⁹⁶ C'est moi qui souligne.

que le futur n'est pas encore ? Quant au présent, s'il restait toujours présent sans se transformer en passé, il cesserait d'être « temps » pour être « éternité ». Si donc le présent, pour être « temps », doit se transformer en passé, comment pouvons-nous dire qu'il « est », puisque son unique raison d'être, c'est de ne plus être – si bien que, en fait, nous ne pouvons parler de l'être du temps que parce qu'il s'achemine vers le non-être » ([Saint]-Augustin, 1998, p. 1040-1041).

Dans le *Cahier bleu* (1996, p. 68-70), Wittgenstein relève d'abord l'aporie de l'interrogation augustinienne : « [...] considérez la question *Qu'est-ce que le temps ?* comme Saint-Augustin et d'autres l'ont posée. À première vue, ce que cette question demande, c'est une définition, mais alors la question suivante se pose immédiatement : “Qu'avons-nous à gagner par une définition, puisqu'elle ne peut conduire qu'à d'autres termes indéfinis ?” ». Le second Wittgenstein sort ensuite de cette aporie par le paradigme grammatical qui consiste à situer le sens d'une phrase dans son agencement effectif au sein de l'ensemble des phrases du système langagier, à en relever l'*usage*. Ce qui égare Augustin, pour Wittgenstein, c'est qu'il opère une confusion « entre deux usages d'un mot, en ce cas précis le mot *mesure* » (*ibid.*, p. 69). Augustin, en attribuant abusivement au temps des qualificatifs portant sur des longueurs – le temps peut être « long » ou « court » –, entraîne sa pensée vers une impasse sémantique. De sorte qu'il est inconsciemment conduit à jouer à un jeu de langage particulier qui pourrait alors se nommer *mesurer les longueurs du temps*. La définition du temps que donne Saint-Augustin prend pour arrière-plan un ensemble de structures langagières utilisées d'ordinaire pour effectuer des mesures. Dès lors, « Qu'est-ce que le temps » devient, dans le développement de Saint-Augustin, « comment est-il possible de mesurer le temps » » (*ibid.*). En cherchant à définir le temps « comme s'il s'agissait d'un objet qui coexiste avec le signe » (*Ibid.*, p. 40), Saint-Augustin produit un raisonnement qui ne peut qu'élémentariser le temps sans l'éprouver dans le réel.

Le développement précédent amène donc à considérer le temps dans ses manifestations contextuelles. Comme le signale le philosophe Jacques Bouveresse, suivant les mises en garde de Wittgenstein, « la *grammaire* d'un mot [...] c'est toujours les règles de son usage *effectif* dans un jeu de langage particulier » (Bouveresse, 1969, p. 326). L'étude menée dans cette thèse porte sur l'usage effectif du temps dans la relation d'enseignement-apprentissage. Cet usage spécifique déploie également un jeu de langage propre aux temporalités didactiques qu'il faudra dès lors observer et décrire dans leur effectivité.

2.3.1.3. Bergson et la spatialisation du temps

Dans sa deuxième thèse intitulée *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1888-1889), Bergson développe une réflexion sur le rapport « obsédant » entre l'espace et le temps. La question récurrente de cette thèse est la suivante : le temps est-il de l'espace ? Mieux dit : l'espace conditionne-t-il notre représentation du temps, en masque-t-il la nature ?

Pour y répondre, Bergson, surtout dans le deuxième chapitre intitulé « De la multiplicité des états de conscience. L'idée de durée »⁹⁷, reprend la proposition kantienne de l'*Esthétique transcendantale* définissant l'espace comme une forme *a priori* de la sensibilité humaine pourvue d'une « existence indépendante de son contenu [...] isolable en droit » (Bergson, 1991, p. 69). Il montre qu'une telle proposition amène à concevoir un « milieu vide homogène », lequel constitue pour notre conscience la toile de fond de nos perceptions et de nos conceptions « immédiates ». Ainsi en va-t-il de notre perception et de notre conception du temps « lorsqu'on fait du temps un milieu homogène où les états de conscience paraissent se dérouler, on se le donne par là même tout d'un coup, ce qui revient à dire qu'on le soustrait à la durée » (*ibid.*, p. 73). Il résulte de cette homogénéisation du temps sur le modèle de l'espace, « de cette confusion de la durée réelle avec son symbole spatial », de cette irruption de la simultanéité dans la continuité, un « concept bâtard » (*id.*), ouvrant la voie à des actes mentaux déformant notre rapport au temps. La forme spatialisée du temps, déployant dans l'étendue nos faits de conscience, permet des opérations telles que la distinction, l'élémentarisation, la succession, la juxtaposition, l'alignement. La conscience du temps se dote de contours isolables, organisables, numérisables et donc mesurables ; c'est le temps objectivé, conceptualisé en *grandeur* qui se retrouve « dans les formules de la mécanique, dans les calculs de l'astronome et même du physicien, sous forme de quantité » (*ibid.*, p. 80). Bergson donne l'exemple des oscillations d'un pendule vues comme manifestations tangibles du temps alors que, prenant place en dehors de nous, « dans l'espace », ces oscillations ne représentent « qu'une position unique de l'aiguille et du pendule, car des positions passées il ne reste rien » (*id.*). Cette critique de l'extériorisation de notre rapport au temps par le truchement du processus immédiat de spatialisation implique l'idée, chez Bergson, que le temps est avant tout lié à la perception du « dedans », à une conscience toujours singulière et subjective suivant le déploiement temporel. Le temps homogène ne

⁹⁷ Ce chapitre constitue même pour Frédéric Worms, spécialiste français des travaux de Bergson, la « clé de voûte » de toute son œuvre.

s'écoule pas en provenance du dehors mais s'éprouve de l'intérieur, sous la forme d'une réalité intime, subjective.

En affirmant que la science élimine « l'élément essentiel et qualitatif » du temps, à savoir la « durée » (*ibid.*, p. 86), Bergson exprime le fait que ce qui dure, c'est ce qui n'est pas spatialisé, ce qui n'est pas homogène, ce qui est « sans cesse en voie de formation » (*ibid.*, p. 89). Pour montrer cette labilité temporelle, l'auteur a souvent recours aux idées de « pénétration » et de « coloration » par lesquelles il veut traduire l'indistinction, l'indivisibilité, la continuité, soit la multiplicité comme ensemble de qualités senties et non mesurées par notre conscience *pure*, conscience non déployée dans l'étendue. Deux conceptions de la durée émergent donc de son propos : d'une part, il y a la pureté de la durée, que sent notre conscience pure. Cette « pure durée » s'approche comme « une succession de changements qualitatifs qui se fondent, qui se pénètrent, sans contours précis, sans aucune tendance à s'extérioriser les uns par rapport aux autres, sans aucune parenté avec le nombre : ce serait l'hétérogénéité pure » (*ibid.*, p. 77). D'autre part, il y a la durée « subrepticement » envahie par l'espace qui aboutit à la séparation des états de conscience selon un « axe » temporel, selon leur antériorité et leur présence. Bergson compare la durée pure à une mélodie que nous percevons comme suite de notes qui s'interpénètrent sans se juxtaposer, qui s'écoutent comme une « multiplicité indistincte » (*ibid.*, p. 78). Cette durée pure est déformée par le fait de percevoir la mélodie comme une succession de notes, donc d'isoler et d'ordonner une suite de sons. Qu'est-ce qui permet à la subjectivité d'atteindre cette durée pure ? Pour Bergson, lorsque notre conscience se « ressaisit », « dans les rares moments où elle se reprend elle-même » (Bergson, 1972, p. 356), lorsqu'elle parvient à se détourner de l'extérieur – car, pour l'auteur, « notre vie extérieure et pour ainsi dire sociale a plus d'importance pratique pour nous que notre existence intérieure et individuelle »⁹⁸ (Bergson, 1991, p. 97) –, celle-ci est capable d'accueillir la multiplicité indistincte, d'éprouver la coloration des moments qui s'interpénètrent ; de percevoir, pour reprendre l'exemple cité plus haut, l'ensemble de l'organisation rythmique d'une mélodie, sa durée pure, sans le décomposer en unités sonores. Atteindre la durée pure suppose de s'abstraire de la représentation symbolique et de faire l'expérience qualitative du réel ; ainsi, « dans la pure durée il n'y a, en quelque sorte, que des séries vécues » (Bergson, 1972, p. 355). La durée pure ne peut se mesurer, se transformer en une quantité numérique (à travers notamment la

⁹⁸ Bergson confirme plus loin le rapport de forte dépendance entre le spatial et le social : « [u]ne vie intérieure aux moments bien distincts, aux états nettement caractérisés, répondra mieux aux exigences de la vie sociale » (Bergson, 1991, p. 103).

question « Combien de temps ? » étudiée plus haut par exemple). Ainsi, la durée pure, durée singulière, est une « série dynamique » qui n'a pas d'origine – ce qui en « spatialiserait » les attributs – mais progresse par « effet » ; comme le remarque Bouaniche commentant *l'Essai*, pour Bergson, le changement dans une existence relève de crises qui « ne constituent pas une origine, mais un effet : ce n'est pas à la faveur de crises que nous nous modifions, mais c'est parce que nous nous modifions sans cesse qu'il y a des crises » (Coll., 2011, p. 32).

2.3.4. Quelques réflexions sur l'instant

2.3.4.1. *L'instant et sa mise en système comme réalité décisive chez Bachelard*

La durée bergsonienne correspond donc à une trajectoire, certes multiple et indistincte, en tout cas prise dans la perspective de son unité. De sorte qu'il devient difficile de parler d'irruption, d'événement imprévu, d'*accident* qui puisse renouveler cette unité en la « brisant » puisque tous les états s'interpénètrent et se fondent les uns dans les autres. C'est ce que repère Gaston Bachelard dans deux essais, le premier datant de 1931 et intitulé *L'intuition de l'instant* et le second, intitulé *La dialectique de la durée*, dans lequel il propose une critique de la conception bergsonnienne de la durée comme « vraie réalité du temps », déniait ainsi toute réalité à l'instant rendu au rang de « coupure artificielle » (Bachelard, 1992, p. 17), de « fausse césure » (*Ibid.*, p. 18) d'« abstraction » (*ibid.*, p. 25). Comme le propose Élie During, dans un article commentant l'ouvrage de Bergson *Durée et simultanéité*, le temps objectif pris pour temps réel est, pour Bergson, « un temps attribué – un temps artificiellement recomposé sur la base de mesures de temps (instants, moments) déconnectées de toute expérience concrète du flux temporel » (Coll., 2011, p. 143). Or, si Bachelard accorde une évidence psychologique au temps, il ne le fait pourtant qu'à travers l'intuition de la concrétude de l'instant. Ma réflexion sur le temps didactique ayant pour finalité de penser les possibilités de *l'instant*, je relèverai dans ce texte de Bachelard quelques éléments susceptibles de frayer des pistes pour délimiter plus strictement ces possibilités : je mettrai ainsi en exergue l'idée de continuité comme accord des instants et la définition du rythme bachelardien.

Pour Bachelard, Bergson propose une définition trop savante et empiriquement contestable de la notion de durée. Celle-ci, telle que la travaille Bergson, s'avère déjà trop abstraite du point de vue de l'expérience vécue. Pour Bachelard, la principale critique

réside dans le fait que, contrairement à la vie dont chacun fait réellement l'expérience, la perspective unitaire donnée par la durée, déprise du réel, interdit de penser des commencements ou de l'achèvement, de la nouveauté, de la discontinuité : « M. Bergson devait négliger les accidents » (*ibid.*, p. 23) écrit Bachelard, critiquant notamment le fait que dans *L'Évolution créatrice* – l'ouvrage majeur de Bergson – l'auteur laisse de côté le plus important, à savoir qu'il n'y a « qu'une loi générale, c'est qu'un accident est à la racine de toute tentative d'évolution » (*ibid.*, p. 24). Mieux, pour Bachelard, « l'individu n'est qu'une somme d'accidents » étant entendu que « cette somme est elle-même accidentelle » (*ibid.*, p. 70). Si Bachelard affirme la stérilité d'un effort visant « les voies de la conciliation » (*ibid.* p. 26) entre le temps multiple et indistinct chez Bergson et le temps fragmenté et ponctiforme qu'il trouve chez l'historien Gaston Roupnel – ami de Bachelard et enseignant, comme lui à l'université de Dijon –, il reste néanmoins très proche de ce dernier dans sa tentative d'éclaircissement théorique.

La continuité comme accord des instants

Bachelard met en regard la continuité de la durée bergsonienne et la discontinuité radicale chez Roupnel, lequel conçoit le temps sous l'angle de son atomisation, de son *arithmétisation* (*ibid.*, p. 28). Pour Bachelard, penchant sensiblement du côté de Roupnel, la continuité est une interprétation synthétique, subjective, dans l'isolement de l'instant ; cette reconstitution par une perspective de la multiplicité non indistincte – puisque consciente – des instants affine la conscience du temps qui « ne dure qu'en inventant » (*ibid.*, p. 86). Bachelard étudie à cet effet la notion d'*habitude* pour montrer que celle-ci, comme la durée, est marquée par le *progrès*. L'habitude se comprend ordinairement comme une manière usuelle d'agir et de penser qui, par définition, ne laisse aucune place au changement ou à quelque évolution. On pourrait penser que dans une habitude, aucune nouveauté ne vient briser des conduites routinisées, tout geste ou toute pensée « habituelle » se réalisant par une sorte d'inertie gestuelle et conceptuelle. Or, pour Bachelard, l'habitude est liée à l'*économie* de la nouveauté des instants. Dans une habitude, chaque instant reste différent d'un autre, seule s'opère un affaiblissement graduel de la densité de la « nouveauté radicale » (*ibid.*, p. 65) de chacun de ces instants. Définie comme « assimilation routinière d'une nouveauté » (*ibid.*, p. 64), l'habitude ordonne les instants selon « une hauteur déterminée et avec un timbre particulier » (*ibid.*, p. 74), c'est-à-dire selon un « rythme d'actes bien ordonnées » (*id.*). Je développerai plus loin la notion de rythme dans cet essai de Bachelard. Notons pour l'instant que

l'habitude, au lieu d'investir l'espace – par la densité exubérante de chaque nouvel instant – est une manière d'*économiser* le temps, à la multiplication spécifiquement rythmée des instants. La décision, à chaque instant, demeure centrale dans cette formation de l'habitude – ce que Bachelard nomme la « soudaine possibilité des instants créateurs » (*ibid.*, p.73) –, de sorte qu'une habitude relève de choix actifs d'un individu et non d'une utilisation passive des instants. Ce détour permet de mieux caractériser la durée bachelardienne ; non repérable « par abstraction », son apparente uniformité, sa cohérence, sa « continuité » ne peut être envisagée que comme la construction d'une trame « mettant l'un derrière l'autre – toujours sans qu'ils se touchent – des instants concrets, riches de nouveauté consciente et bien mesurée » (*ibid.*, p. 89). Bachelard souligne donc l'importance de la décision dans la mise en lien des instants tandis qu'une position davantage passive semble se dégager de la durée bergsonienne. Puisque la valeur essentielle du temps est le renouvellement (*ibid.*, 86), un progrès de chaque instant signifie des accords dynamiques entre ces instants, des chronotropismes actifs (*ibid.*, p. 86) qu'il me faut maintenant mieux approcher.

La notion de rythme chez Bachelard

La réalité temporelle réside donc dans l'instant, conditionnant la durée bachelardienne à une construction dynamique, dialectique, plus précisément rythmique comme il le précise dans *L'intuition de l'instant* : « [n]ous avons donné en effet la réalité à l'instant et c'est le groupe des instants qui forme naturellement pour nous le rythme temporel » (*ibid.*, p. 73), et dans *La dialectique de la durée* : « [p]our durer, il faut donc se confier à des rythmes, c'est-à-dire à des systèmes d'instant » (Bachelard, 1972, p. IX). Cette notion de rythme, plus « aérienne et harmonique » que la notion de durée, s'avère également davantage en prise avec la dynamique aidant à générer l'accord entre des instants, à faire la ligature avec des groupes d'instant achevés. Le système d'instant construit par le rythme, qui prend la forme chez Bachelard d'une *ondulation* dialectique plutôt qu'une ondulation logique, est formé par la succession des *reprises* de ces instants; en effet, un rythme est « une cause qui sait reprendre son effet » (*ibid.*, p. 76). Le contraste avec une plénitude bergsonienne désamorçant le hachurage de la discontinuité temporelle et le caractère métaphorique de l'unité temporelle par le « changement fondu et flou » (*ibid.*, p. 23) est clair. La dialectique du temps pour Bachelard repose sur une « dualité temporelle » (*ibid.*, p. 25), la « continuité » doit se réaliser depuis une alternance « d'instant où rien ne se passe » et « d'instant où il se passe quelque chose » (*ibid.*, p. 25),

le rythme est une succession de reprises, plus ou moins *riche*, plus ou moins *dense* (*ibid.*, p. 37) qui assure la persistance en la régénérant (Bachelard, 1992, p. 83).

Observation n° 7 :

J'attire ici l'attention sur l'occurrence du concept de « densité » (Bachelard, 1972, p. 37) employée par Bachelard pour caractériser l'idée d'efforts bien rythmés, c'est-à-dire d'efforts dont l'alternance dialectique de l'activité et du retrait est maîtrisée par l'individu. La densité ne signifie donc pas que l'instant soit richement « meublé » d'éléments, mais que le système d'instant soit bien accordé entre « rythme d'action et d'inaction » (*id.*). Ainsi, lorsque j'utiliserai l'idée de situations didactiques à forte densité épistémique, il sera fécond de veiller à les considérer dans leur durée, dans la manière dont les instants gorgés de savoir seront « ligaturés ».

Dans le dernier chapitre de *La dialectique de la durée*, Bachelard intègre à ses réflexions le concept de *rythmanalyse* développé par le philosophe brésilien Lúcio Pinheiro dos Santos (1889-1950) pour nourrir l'hypothèse d'une rythmicité au fondement des processus naturels, organiques et psychiques. Il s'intéresse également, pour ce qui concerne mon propos, à l'éducation scolaire, au point de parler, dans un élan quelque peu enthousiaste, d'une « pédagogie rythmanalytique » fondée sur « la dialectique systématique du souvenir et de l'oubli » (Bachelard, 1972, p. 140). À l'instar de l'héliothérapie, alternant de manière rythmique des périodes de pigmentation et de dépigmentation, le rythme scolaire⁹⁹ doit être organisé selon une « philosophie du repos » qui alternerait des moments de travail et des moments de *dégagement* des activités dirigées¹⁰⁰. Bachelard conçoit chaque instant comme un néant que la force vitale, l'élan personnel sublime activement par une présence créatrice. La sublimation créatrice est une manifestation de la nature humaine puisque « “l'homme sait qu'il peut se dépasser” et il a le besoin et le goût de se dépasser » (*ibid.*, p. 141). Elle s'effectue contre l'imminence toujours présente de la torpeur (*ibid.*, p. 140), dans un rythme d'ouvertures et de replis, de dépassement de son état et de retrait sur ses acquis (*ibid.*, p. 141). Le rythme d'apprentissage chez Bachelard suit les oscillations générées par l'élan portant chacun au-delà de sa nature. Ces oscillations se caractérisent par une alternance rythmée de réussites

⁹⁹ Bachelard critique donc l'arbitraire du découpage annuel du cursus scolaire, fustigeant le calendrier des vacances scolaires qui « à trop longue échéance [...] ne sont pas incorporés dans la culture, dans le tissu temporel scolaire ». Ce vécu scolaire « déséquilibré » s'exécute à contre-temps de la rythmicité vitale enfantine ; or pour Bachelard, « c'est dans l'heure même du travail qu'il faut mettre de l'oscillation », c'est-à-dire alterner l'activité dirigée et l'activité propre. J'aborderai plus longuement la question du rythme scolaire dans la partie 2.4.2.2.

¹⁰⁰ L'idée d'une rythmicité didactique comprenant dialectiquement des temps forts et des temps faibles – temps de « repos » pour Bachelard, de « reposité » chez l'anthropologue Albert Piette par exemple –, sera développée dans la partie 2.4.2.3.

et d'erreurs : des réussites prolongées les rendent fragiles et risquées alors que des erreurs continues s'avèrent à la longue dommageables. Ces polarisations rythmant la volonté éducative s'inscrivent dans une temporalité du devenir, c'est-à-dire dans un avenir non encore défini ; cette temporalité, créatrice, se confond avec la connaissance enthousiaste qui caractérise l'enfance. Bachelard écrit : « [l']enfance est la source de nos rythmes [...] C'est dans l'enfance que les rythmes sont créateurs et formateurs ». Pour Bachelard, le rythme est donc la manière dont chacun reprend la maîtrise dialectique de sa durée.

2.3.4.2. La notion de « *kairos* »

L'Antiquité grecque a produit différentes notions pour rendre compte de la temporalité humaine. En lien avec la conception courante de l'idée de temps, que traduit la notion de *chronos*, et celle d'un temps immuable, éternel que porte le terme *aiôn*, s'est développée, surtout à partir du IV^{ème} siècle avant notre ère, une notion typiquement grecque, celle de *kairos*. Le livre de Monique Trédé *Kairos. L'à-propos et l'occasion*, tiré de sa thèse de Doctorat d'État soutenue en 1987, demeure une référence pour comprendre l'apparition et l'évolution du mot et de la notion dans la Grèce antique. Je vais m'appuyer sur les développements proposés par Trédé dans cet ouvrage pour approcher une définition du terme *kairos* puis je tenterai de montrer l'intérêt d'une temporalité kairique « qui permet à l'action humaine de s'exercer dans des circonstances indéfiniment variées » (Trédé, 1992, p. 18). Cette étude préparatoire servira de point d'appui pour déterminer les possibilités didactiques de cette temporalité.

Le kairos dans l'époque archaïque

Durant l'époque archaïque, d'Homère jusqu'au IV^e siècle, le *kairos* s'emploie principalement en référence à une valeur spatiale ; faire usage du *kairos*, c'est toucher le « point décisif » (Trédé, 1992, p. 38) à l'image du tir de l'archer touchant sa cible. L'idée d'espace est également portée par la racine étymologique *ker-* qui désigne l'action de « couper » pour « partager, séparer » ou « ajuster, adapter, proportionner » » (*Ibid.*, p. 72). Le *kairos* implique à la fois « une coupure, une rupture dans la continuité spatiale » (*ibid.*, p. 54) mais également une « jointure » comme le suggère Trédé, dans le sens où la recherche obsessionnelle du point d'équilibre – typique d'une pensée grecque tournée vers la *συμμετρία* – s'effectue par le geste kairique qui va trancher et assurer « harmonie et beauté, conformément aux principes de l'esthétique classique qui identifie le « beau » à l'accord des parties entre elles et avec le Tout » (*ibid.*, p. 70). Le *kairos* est donc un art de

choisir, de provoquer une rupture tout en maintenant un souci d'harmonie, d'équilibre. De point décisif qui peut, de manière ambivalente, être propice ou dangereux, décider de la vie ou de la mort, la notion se détache de l'influence religieuse au cours du IV^e siècle alors que l'humanité « s'arrache peu à peu spirituellement et matériellement à l'enfance » (Vernant & Vidal-Naquet, 1991, p. 163) pour évoluer lentement vers une sémantique à valeur temporelle avec une « banalisation du terme dans l'acception favorable « d'occasion » » (*Ibid.*, p. 54). La notion renvoie alors à l'idée d'un « moment critique » qui doit guider les actions humaines vers le succès.

Du point de vue des actions à finalité morale d'abord, dans *Les Travaux et les Jours* d'Hésiode, le *kairos* se situe à distance de l'excès et du défaut, comme de l'urgence; l'action morale est efficace si elle est éthiquement kairique. Chez Pindare, dans les épiniées, l'ode est constituée par l'harmonie des *kairoi* (parties) du poème, en accord avec l'exigence de *συμμετρία* (*ibid.*, p. 123).

Kairos et tekhnai

Le développement des *tekhnai* – médecine, politique, guerre, rhétorique –, entraîne parallèlement l'essor du *kairos* pris dans sa valeur temporelle (*ibid.*, p. 141 et 143). Chaque *tekhnè* va progressivement désolidariser un ordre pratique et social lié aux commandements divins pour établir celui-ci par la raison humaine. Cette spécificité du cas grec, comme l'écrit Vernant, traduit un changement dans la manière de pensée, laquelle s'effectue dès lors « à côté et en dehors de la religion, parfois en opposition ouverte avec certaines des croyances et pratiques officielles » et se concrétise, dans sa quête du Vrai, « par une recherche personnelle, de caractère cumulatif, chacun réfutant ses prédécesseurs en leur opposant des arguments qui pourront, de par leur nature rationnelle, prêter eux-mêmes à discussion » (Vernant, 2013, p. 13). Si, par exemple, dans l'historiographie grecque, le modèle narratif de *L'Enquête* d'Hérodote, l'épopée, demeure fondé sur le calcul rationnel encore peu autonomisé de la volonté divine « d'équilibre et de compensation » (Trédé, 1992, p. 192), la valeur temporelle du *kairos* prend de l'ampleur dans les récits de Thucydide. Car, alors qu'Hérodote met en relief « les limites » d'une condition humaine déconcertée par « la bigarrure du réel », Thucydide prend cette bigarrure comme l'occasion, pour l'action guerrière, d'intervenir « sur le cours des événements », de « maîtriser le hasard » (*ibid.*, p. 207), de trouver le « moment favorable à l'attaque » en prenant en compte « le plus grand nombre possible des facteurs qui influent sur la situation » (*ibid.*, p. 208). Le *kairos* chez Thucydide prend l'apparence

d'une *enquête* « expérimentale », « conjecturale », qui lie l'analyse générale et le souci du détail ; il est « le fruit d'un calcul des vraisemblances (*εἰχότα*), d'un raisonnement (*λογισμός*), où se combinent dans une influence réciproque des connaissances d'ordre général – psychologique, stratégique, politique –, et l'art d'apprécier une situation concrète dans les moindres détails » (*ibid.*, p. 214). De sorte que la focalisation sur le moment opportun comme évolution décisive des actions humaines entraîne une lecture historiographique faite d'« occasions reconnues ou perdues » (*ibid.*, p. 222).

La notion de kairos chez Platon et Aristote

Platon adopte une position ambiguë sur le *kairos* ; il critique, dans le *Gorgias*, la superficialité de la rhétorique sophistique sans faire une seule fois mention du *καιρός*, pourtant arme décisive de l'improvisation des orateurs sophistes mêlant expérience pratique, impression et persuasion en lien direct avec les nécessités de la situation. Platon fait cependant évoluer ses réflexions, dans le *Phèdre*, le *Théétète* et surtout le *Politique*, vers une juste mesure dans l'usage du *kairos* mettant en relation dialectique un savoir infini *des cas d'espèces* et les occasions favorables de l'exercer. L'art du *kairos* platonicien, non asservi aux urgences du discours, aux humeurs du public, aux vraisemblances sophistiques des images contre la science des Formes, s'insère dans le « paradigme du tissage », activité du philosophe par excellence qui est un art de la séparation et de l'union (*ibid.*, p. 293) dans une temporalité du détour, de la digression visant la connaissance du vrai.

À l'époque d'Aristote, au IV^e siècle, le *kairos* n'est plus qu'une catégorie du temps dont l'emploi, « délimité et surtout banalisé » se cantonne à la désignation de l'instant propice. Aristote utilise d'ailleurs plus fréquemment le terme *μέσση* qui reprend les valeurs de « juste milieu » et de « mesure » héritées de l'usage du *kairos* dans la morale et l'art médical.

Un art de faire pour agir efficacement dans le monde

L'exposé précédent montre que le *kairos* accompagne l'homme de l'Antiquité grecque dans sa prise de pouvoir et de responsabilité sur un monde progressivement détaché de l'emprise des divinités. L'émergence conjointe de l'intelligence et des *tekhnai* correspond à une période de confiance croissante dans les possibilités humaines de maîtrise du cours des événements. Selon la belle formule de Trédé, l'art de la saisie de l'instant propice consiste à faire « reculer les limites de l'imprévisible » (*ibid.*, p. 301) dans un

apprivoisement rationnel et efficace d'un réel « laïcisé », constitué de hasard et d'imprévu. Si l'art de saisir le *kairos* permet de circonscrire l'imprévisible et d'agir rationnellement sur lui, la jonction qui s'opère entre l'intelligence créatrice et l'imprévisibilité des circonstances est difficilement stabilisable du fait de la nature multiforme et de sa propension à se dérober. Opérer une telle jonction requiert une intelligence du mouvant, une tension intellectuelle qui fait tenir le général, la théorie, l'idéalité et le particulier, le pratique, l'empirique. De fait, l'action humaine dans une temporalité kairique peut se caractériser :

- par son ouverture sur le devenir : le *kairos* est synonyme de temps d'innovation, d'évolution, de changement décisif, dégagé en cela du *chronos*, comme temps de répétitions isomorphes ;

- par sa précarité : l'art de saisir le *kairos* est une pratique délicate, fragile reposant sur ce qui est fugitif, imprévisible et irréversible.

De ces caractéristiques découle la nécessité de faire usage de deux qualités ambivalentes pour agir kairiquement : la circonspection et la hardiesse. Trédé (*id.*) cite Jankélévitch pour qui les artisans du *kairos*, qui osent avec à-propos lier, depuis l'instant, les moyens et les fins souhaitées, sont des « ingénieurs de l'occasion ». Le philosophe français a effectivement réfléchi sur la notion de l'instant et du *kairos* grec comme « temps des « bons moments », c'est-à-dire des moments objectivement et constamment privilégiés, des moments opportuns – instants ou époques – qui réunissent le plus de conditions propices à l'épanouissement d'un être » (Jankélévitch, 1980, p. 132). Il a proposé, dans la prolongation de Bergson, certaines remarques qui peuvent contribuer à affiner et à discuter les réflexions produites jusqu'ici.

2.3.1.3. Aller à la recherche de l'occasion : l'instant chez Vladimir Jankélévitch

Tout au long de son œuvre, Vladimir Jankelevitch instaure un dialogue philosophique avec la pensée d'Henri Bergson afin de tenter de la repenser « bergsonniennement » comme il le déclare lors du Xe Congrès des sociétés de philosophie de langue française à la Sorbonne (19/05/1959). Parmi les thèmes communs aux deux philosophes, il y a celui du temps, objet philosophique par excellence, que Jankélévitch détache théoriquement d'une thèse plus globale qui consiste à rendre à l'être humain sa temporalité propre par une attente active du devenir. Je n'entrerai pas dans une analyse poussée de la

philosophie du temps telle que développée par Jankélévitch, mais je centrerai les réflexions de cet auteur sur la notion d'*instant*. Je m'appuierai surtout sur deux ouvrages qui traitent la dimension temporelle de manière très visible ; le premier tome des *Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien* sous-titré justement *La manière et l'occasion* ; puis le livre tiré de son dialogue avec Béatrice Berlowitz intitulé *Quelque part dans l'inachevé*. Jankélévitch ouvre là quelques pistes pour approcher un « bon usage de l'occasion » (Jankélévitch, 1980, p. 123). Je propose de décrire celles-ci dans une perspective heuristique en distinguant trois points : le premier point tentera d'approcher une « physicalité » de l'instant qui ouvre à des possibilités de saisie ; le deuxième point étudiera l'attitude requise pour tenter de capturer cette occurrence infinitésimale. Dans un troisième point, quatre critères seront proposés pour viser une *conduite* effective de l'*instant en instance*, autrement dit pour approcher une manière de déployer efficacement la saisie de l'occasion.

Approcher une « existence » de l'instant

Du point de vue de la temporalité, l'instant peut se caractériser par l'absence de durée. La non-durabilité définit l'instant et s'oppose à ce qui se maintient, ce qui demeure en longueur, ce qui n'est pas substance, ce qui n'est pas « minéral ». De fait, l'instant n'est pas mesurable. Mais la difficile description spatialisante de l'instant, mise en lumière par Bergson, n'empêche pas pour autant de considérer une « existence » de l'instant. Compris entre le « quelque chose » et le « rien », le « presque-rien de l'instant » (Jankélévitch, 1980, p. 134) se manifeste par une épaisseur et une densité, de sorte que cette « pointe aiguë peut être un fondement » (Jankélévitch, 1978, p. 91). Jankélévitch semble avoir pris la teneur des critiques bachelardiennes sur le caractère trop abstrait de l'évolution bergsonienne et s'il reste globalement proche des propositions de Bergson – reprenant la notion de durée, il conçoit le déroulement temporel comme un flux régulier, irréversible, impalpable et insécable –, il introduit subtilement l'idée d'instant ponctiformes renouvelés éternellement, « indéfiniment réitérables » (*ibid.*, p. 91) qui forment « une série d'occasions continuées » (*ibid.*, p. 89). Car l'homme, pour Jankélévitch, est « un être toujours troué de non-être » (*ibid.*, p. 119). La continuité sous-tendue dans l'idée de durée bergsonienne n'est donc qu'une apparence comme il l'écrit d'ailleurs dans son essai sur Debussy :

« [l]a décomposition de la durée, dont nous parlions d'abord, n'était peut-être qu'un certain mode proprement debussyste de tension. Car l'instant est positivité. Ces instants qui séparent des pauses lacunaires ne sont-ils pas la charpente et l'avenir du devenir ? Gaston Bachelard retrouverait sans

doute chez Debussy la « structure » d'un temps pulsatile rythmé par des apparitions intermittentes. La discontinuité « quantique » dont parle Bachelard répond sans doute à un scrupule nominaliste, à une exigence d'immédiat : pour une oreille attentive et sans préjugés, les bruits de la nature forment un donné discontinu qui broche sur fond de silence. La continuité, dans certains cas, peut être une apparence superficielle et une approximation du sens commun » (Jankélévitch, 1989, p. 216-217).

Ce passage reprend l'idée que l'instant n'est rien d'autre que ce que l'on en fait ; les pulsations de cette dialectique du vide et de la présence, de cette « alternance d'improvisations et d'engourdissements » (Jankélévitch, 1978, p. 43), qui brochent – Bachelard, je l'ai montré, parle de « ligatures » – ouvrent sur l'avenir et donnent l'impression d'une continuité, alors qu'il ne s'agit que de reprises spécifiquement rythmées. Dès lors, le « progrès de l'âme » bergsonien, pris dans le magma indifférencié des états, devient chez Jankélévitch le fait de « tangences ponctuelles » (Jankélévitch, 1980, p. 143). Le temps n'est pas durée comprise comme « pure continuation d'être » mais se vit comme « innovation continuée » (*ibid.*, p. 116) ; l'instant occasionnel, apparition-disparaissant, est un « point critique » (*ibid.*, p. 135) propulsant soudainement l'être du devenir vers l'avenir. Cette mutation instantanée devient alors « une chance de réalisation, de *connaissance*¹⁰¹ ou d'amour¹⁰² » (Jankélévitch, 1978, p. 37).

Surgissant à l'extrême pointe du présent, lui-même coïncé entre le passé et le futur, l'instant est ce presque-rien qui, par ce fait même, est métastable ; le passé le structure majoritairement mais l'indétermination du futur déjà le remodèle. Dans l'instant, le passé pèse de toute sa force à la seconde même où le futur offre une perspective nouvelle. Ici et maintenant, s'effectuent « les motions et mutations infinitésimales du devenir » (Jankélévitch, 1963, p. 89). La « mue instantanée » (*Ibid.*, p. 90) peut bouger inopinément le devenir de cette « créature de l'intervalle » (*Ibid.*, p. 89), bien installé dans ses régularités. Car l'être humain est fait « pour la continuation végétative de l'intervalle » si

¹⁰¹ C'est moi qui souligne. Pour Jankélévitch, l'« existence » de l'instant peut donc profiter à celui qui prend l'initiative de la vivre comme une chance de mieux connaître.

¹⁰² Cet aspect fait écho à des propos de Caleb Gattegno tiré de son ouvrage *Conscience de la conscience* par lesquels il met en regard la vie horizontale – que je rapproche de l'idée de *pesanteur du quotidien* chez Jankélévitch –, à la subite poussée verticale déclenchée par l'irruption d'un événement : « [...] nul n'est à l'abri des chocs affectifs qui peuvent mettre la philosophie en doute et la vie en mouvement vertical. Les guerres, les cataclysmes naturels, les catastrophes familiales, jusqu'au simple contact accidentel avec un être différent ont fourni bien des exemples de conversion et d'illumination. Une fois mus verticalement, nous trouvons l'activité horizontale vraiment sans saveur et la quitter n'est pas un acte d'héroïsme, c'est un simple geste, normal et même banal, qui ne comporte aucun mérite » (Gattegno, 1967, p. 65). Il est à noter cependant que Gattegno privilégie une position d'attente face aux événements et minimise l'importance de la prise d'initiative, essentielle chez Jankélévitch pour tourner l'occurrence en occasion.

bien que Jankélévitch emploie souvent l'expression de « grand métazoaire » ou de « tardigrade humain » pour signifier métaphoriquement l'« épaisse continuation des déterminismes » (Jankélévitch, 1980, p. 134) qui émousse les sens et condamne notre espèce à « l'hébétude, aux pensées crasses, lourdes et lentes » (Jankélévitch, 1978, p. 38). Le temps de l'instant n'est en rien celui de la frivolité, de la légèreté invitant à accueillir l'éphémère dans une sorte de jouissance absolue. Au contraire, l'instant, en tant qu'extrémité du présent, exprime la prise en compte, le Sérieux. Devant la « folle griserie » (Jankélévitch, 1963, p. 246) imputée à la dimension frivole du futur, et sous le poids du passé, dont l'absence de prises nous condamne à la « nostalgie rêveuse des choses anciennes » (*ibid.*, p. 246), Jankélévitch préfère le rapport équilibré du présent. Du fait de son inaliénable *mitoyenneté*, la prise-au-Sérieux qui caractérise le présent tempère les extrêmes manifestations pour exprimer « la réalité de l'action prosaïque ». Cette tempérance correspond à la zone de l'« optimum vital » (*ibid.*, p. 254). Ce n'est pas le Temps lui-même qui est suspendu dans le fait de tirer parti didactiquement de l'instant mais le rythme de la futurition, la stimulation autre des dimensions intellectuelles et affectives. Jankélévitch l'exprime ainsi :

« [...] il y a dans le temps un noyau destinal de temporalité que l'homme ne peut ni inverser, ni ralentir ni accélérer ; mais l'homme a prise, pour le contracter ou le dilater, sur le contenu empirique et modal des événements concrets [...] » (Jankélévitch, 2011, p. 44).

Cette prise sur le « contenu empirique et modal des événements concrets » soumis inéluctablement à l'irréversibilité temporelle entrouvre la possibilité de saisir ces événements de notre existence pour les contracter ou les dilater ; cette contraction ou cette dilatation temporelle instaure une temporalité propre, un mode d'être spécifique qui révèle un sens de l'Occasion.

Le sens de l'Occasion : capturer l'instant.

Jankélévitch qualifie la décision d'agir dans l'instant de « vouloir vouloir » (Jankélévitch, 1980, p. 134) qui a pour effet de doubler la saisie du « point de perfection » (*Ibid.*, p. 134), de sorte que la recherche d'une coïncidence efficace avec le presque-rien de l'instant se traduise, dans un premier mouvement, par le fait de trouver le moment opportun pour coïncider avec cette coïncidence, d'attraper *l'instant I de l'heure H*, de saisir, en quelque sorte, le *kairos du kairos*. Si Jankélévitch reconnaît le caractère *irrationnel* (Jankélévitch, 1978, p. 38) de cette décision d'agir depuis l'instant *primultime*, infinitésimale, imprévisible et irréversible, « hasard qui nous fait des offres

de services et nous apporte des chances inédites » (Jankélévitch, 1980, p. 116), il esquisse quelques critères d'un bon usage de cette « technique acrobatique », de cet « art » (*Ibid.*, p. 123) que suppose le « sens de l'Occasion ». La durée que déploie la capture de l'instant est faite de *zigzag* (*Ibid.*, p. 117), la discontinuité du renouvellement des instants confrontant la volonté de reprises propres à chacun. Les critères relevés dans les propos de Jankélévitch me paraissent potentiellement féconds dans le cadre de mon projet de modélisation de cette pratique didactique kairique comme capacité stratégique à disposition de l'enseignant. Ainsi, la capture de l'instant s'appuie :

- sur une *volonté affirmée et renouvelée* de tendre vers la saisie opportune d'une occurrence en veillant sur le surgissement de celle-ci, c'est-à-dire en mobilisant ses capacités mentales sur son apparition. En clair, le *kairos du kairos* nécessite d'être *aux aguets*. Contre « l'attente quiétiste », la recherche de l'occurrence prend pour état originare « la tension aiguë et l'attention lucide » (*Ibid.*, p. 122). Il s'agit de maintenir un état d'alerte soutenu sur les possibles jointures entre l'état des choses actuelles, leur déroulement habituel de la vie - le « radotage des répétitions qui la dessèchent » (Jankélévitch, 1978, p. 91) -, et ce qui favorise un autre avenir dans le devenir « la réalisation de son être et accélère son propre devenir » (Jankélévitch, 1980, p. 125). Pour autant, ce choix de saisir l'occurrence ne doit pas être surjoué et doit comprendre l'idée de vivre un raté, de manquer le coche, de constater un échec, une manière d'être que je qualifie plus loin d'intégration du *décept* dans les activités humaines (partie 2.4.2.).
- sur l'*intuition* en tant qu'intelligence des situations prises dans leur immédiate complexité. L'intuition est une voie de connaissance qui voit la chance exceptionnelle dans le surgissement d'une occurrence qui « guette [...] des fractures privilégiées qui constituent des événements privilégiés » (*Ibid.*, p. 113) ; l'intuition permet de reconnaître le moment propice de l'action, celui qui s'exécute ni trop avant, ni bien après, puisque se présente dans l'intuition de l'instant occasionnel la « réunion exceptionnelle de facteurs et de conditions qui demeurent en général disjoints » (*Ibid.*, p. 142). Intelligence « prompte et suraiguë » (*Ibid.*, p. 128), l'intuition est une entrevision captatrice, un « instant gnostique » (*Ibid.*, p. 122) qui pressent qu'une situation est « virtuellement féconde en effets potentiels » (*Ibid.*, p. 115).

L'art de conduire l'instant occasionnel.

Pour Jankélévitch, chacun¹⁰³ peut devenir « ingénieur des occasions » et tenter de manoeuvrer efficacement sur la fine pointe du présent. Quatre critères de la conduite de l'instant, nécessairement solidaires entre eux, peuvent apparaître en filigrane de la prose de Jankélévitch, en gardant cependant à l'esprit que « l'énumération même des tropes et des modes, si fine, si nuancée qu'elle soit, paraît grossière et tâtonnante auprès de l'instantanéité « kairologique » » (Jankélévitch, 1980, p. 137). Ainsi, à défaut de règles explicites pour « épouser intuitivement la courbe de l'évolution novatrice » (*Ibid.*, p. 126), cet art de conduire l'instant gagne :

- à être *court* sans être *forcé*, dans le sens que je développerai également dans la partie 2.4.2. L'action dans l'instant est « rebelle à toute chronométrie » (*Ibid.*, p. 135) et, en tant que « tangences ponctuelles et faveurs naissantes » (*Ibid.*, p. 143), est donc circonscrite dans sa durée ; ici-bas, écrit Jankélévitch, « la bonne heure, ώρα, ne sera jamais qu'un bon moment; l'heure heureuse ne durera qu'un joyeux instant; le bonheur, en un mot, se réduira à une joie » (*Ibid.*, p. 142) ;
- à être *nerveux et lesté*, par le mouvement d'une « conscience en verve » (*Ibid.*, p. 128). La conduite de l'instant occasionnel requiert un caractère *impétueux*, « une vélocité si peu commune » (*Ibid.*, p. 124) et un « esprit léger » (*Ibid.*, p. 128) qui, par leur synergie dynamique, permettent d'être à chaque reprise et le plus longtemps possible sur les points de tangence ;
- à chercher dès lors à *renouveler continuellement* les opportunités de repêchage contre l'itération, la réédition qui tournent les situations en radotages desséchants. La conduite de l'instant influe sur le cours des choses en s'ouvrant à l'invitation perpétuelle et inépuisable de l'occasion, se détournant d'un passé idéalisé « par oisiveté et désintéret » (Jankélévitch, 1978, p. 60). Le génie créatif qui se manifeste dans l'occasion primultime reste toujours sous la menace imminente du vieillissement¹⁰⁴ et du retour à l'ordinaire, à la pesanteur, au « contre-temps » ; « la nouveauté, écrit Jankélévitch, dès la seconde fois, a perdu la fraîcheur de l'initiative ». Dès lors, les reprises initiées depuis l'instant occasionnel doivent chercher à être résolument novatrices pour maintenir l'élan du moment propice ;

¹⁰³ Lors d'un entretien télévisé avec la journaliste Françoise Faucher pour l'émission canadienne *Femme d'Aujourd'hui*, Jankélévitch précise bien que la saisie de l'instant est l'affaire de tous sans distinction et doit également comprendre l'idée de *décept*, de non-coïncidence avec la visée créatrice : « [...] mon je-ne-sais-quoi à moi est beaucoup plus démocratique, il ne s'adresse pas à une élite de créateurs ou d'inventeurs » ajoutant que parfois, dans la tentative de création de l'instant, il n'y aura « rien du tout » (Archives RC, 1980). Ce dernier point fait écho à l'idée de *temps faibles* constitutifs du vécu scolaire que je développe en longueur dans la partie 2.4.2.

¹⁰⁴ Cette notion de vieillissement de la temporalité kairique a bien été repérée par Maryse Lescout (1993), j'y reviendrai dans la partie 2.3.3.3.

- à être *passionnée*, c'est-à-dire, surtout, à faire une place inconditionnelle au *vécu émotionnel*. L'homme est en rapport avec un monde matériel qui l'alimente en émotions et en occasions (Jankélévitch, 1980, p. 118). L'occasion est *hic et nunc* une chance « mise au service de notre liberté » (*Ibid.*, p. 123) et l'homme, être intrinsèquement épris de liberté, « prend un intérêt passionnel » (*Ibid.*, p. 125) à se réaliser dans l'occasion. L'apparition-disparaissant de l'instant suscite une « émotion passionnée, poignante, ambiguë » (Jankélévitch, 1980, p. 139) qui n'exclut pas une riche variété de ressentis affectifs ; ainsi, dans l'instant occasionnel, « simultanément à haut rendement », l'homme peut aussi bien être « à la fois heureux et joyeux, c'est-à-dire *bienheureux* »¹⁰⁵ (*Ibid.*, p. 142).

L'instant semble donc propice à une action didactique puisque, conduit correctement, il peut devenir une occasion de mieux connaître.

Le temps en tant que substantif autonome, le temps *en soi*, est une fiction langagière; réfléchir sur le temps suppose de considérer l'usage qui est fait de ce concept. Cette perspective pragmatiste consiste d'une part, à voir le temps comme temps *de* quelque chose et d'autre part, à rendre explicite l'ordre d'abstraction et le contexte dans lequel se déroule toute réflexion.

La relativité temporelle, introduite par les avancées dans le domaine de la science physique, a nourri les réflexions de philosophes comme Bergson et Bachelard. De manière radicale, le temps est ce qu'en fait la personne pour Bergson et Bachelard. Si, pour Bergson, le temps du sujet est celui de sa durée, non quantifiable car fait d'états indistincts qui s'interpénètrent dans une continuité indivise et créatrice, le temps du sujet bachelardien se soutient d'une conscience et d'une volonté de reprendre et de maîtriser, selon une dialectique d'action et d'inaction, la succession d'instantanés foncièrement distincts et créateurs, en tout cas non reproductibles.

Du point de vue de l'éducation scolaire, à la lumière des développements précédents, le rythme scolaire peut être organisé selon une alternance de moments d'activités dirigées et de moments de replis dans le cadre de temporalités créatrices, ouvertes sur le devenir comme la *temporalité didactique kairique*. Celle-ci transforme l'instant saisi en

¹⁰⁵ Ce que les Grecs, pour Jankélévitch, n'avaient pas senti en étant pris sous le joug d'un temps cyclique et d'un périodisme éternel (*Ibid.*, p. 138).

occasion d'apprendre par le déploiement circonscrit d'un art de conduire avec verve, création et passion les reprises des tangences successives pour les accorder, les faire *durer* et leur donner une densité épistémique.

2.3.3 Les temporalités didactiques: temps d'objet, temps de situation, temps d'enquête, temps du *kairos*

Le temps scolaire didactique est une structuration spécifique du temps vécu à l'école en vue de satisfaire les attentes institutionnelles en termes de transmission de savoirs. Le temps strictement didactique est « un temps endogène, produit par le système didactique dans son fonctionnement » (Mercier, 1985). Ce temps concerne donc les trois instances de ce système, à savoir l'Enseignant, l'Élève et le Savoir. Il est utile de préciser dès maintenant que « le temps didactique produit par l'enseignant ne crée pas ipso facto le temps propre de l'élève » (*ibid.*) et que l'enjeu du processus didactique est donc l'adéquation du temps didactique et du temps de chaque élève. Les recherches récentes en didactique ont montré que la temporalité dominante de la forme scolaire classique d'enseignement et d'apprentissage, théorisée aujourd'hui comme *temps d'objet* (Sensevy, 2011 ; 2019), constitue une structuration possible, bien que non unique, du temps didactique. Le temps scolaire didactique peut également se vivre comme un temps de situation, un temps d'enquête et, ceci est plus spécifiquement lié à mon propos, un temps *kairique*. Je propose dans cette partie de définir succinctement ces quatre temps qui ont déjà fait l'objet de descriptions dans des publications antérieures (voir surtout Sensevy, 2011 ; Mercier, 1985).

2.3.2.1. Le temps d'objet

Une utilisation possible du résultat de la transposition didactique, c'est-à-dire du processus visant à produire un contenu spécifique d'un savoir savant pour le rendre enseignable, consiste à répartir rationnellement les éléments discrétisés composant ce contenu, selon un cadre institutionnel défini: annuel, périodique, hebdomadaire, journalière. Les unités discrètes constituant le savoir en *objet* d'enseignement sont établies premièrement par le double travail de *désyncrétisation* et de *dépersonnalisation*. La *désyncrétisation* correspond à la « division de la pratique théorique en champs de savoirs délimités donnant lieu à des pratiques d'apprentissages spécialisés » (Verret, 1975, p. 146), c'est-à-dire à la délimitation et à la séparation d'un contenu épistémique

propre à un découpage méthodique et spécifique du réel dans un but didactique. La *discrétisation* des pratiques théoriques d'un champ disciplinaire en unités enseignables est une opération de *décontextualisation* isolant celles-ci de la complexité dans laquelle elles sont enchevêtrées. La *dépersonnalisation* opère la « séparation du savoir et de la personne » (*id.*), en déshistoricisant le contenu épistémique à transposer. Le contexte et le processus de production d'un savoir (erreurs, impasses, retour en arrière, emprunts, etc.) sont mis de côté pour permettre une recontextualisation dans le contexte scolaire. Cette double opération a pour effet de produire un savoir identifiable, déterminé logiquement et rationnellement, auto-suffisant et surtout temporellement *rentable*.

Le temps d'objet désigne alors une relation d'enseignement-apprentissage qui se fonde sur une progression cartésienne, du simple au complexe qui est elle-même temporellement bornée. Cet agencement et cette répartition temporelle correspondent à la *textualisation* des objets de savoir. Cette textualisation impose un déroulement régulier fait de scansion méthodiquement placées sur l'échelle temporelle : le temps d'objet, quantitatif et cumulatif, est une forme spatialisée du temps. En spatialisant le temps par des opérations de distinction, d'élémentarisation, de juxtaposition, d'alignement (voir partie 2.3.1.3), le temps d'objet conduit à vivre la relation didactique comme « une succession discrète d'instant didactiques », instants qui sont l'occasion d'actualiser la forme canonique de l'épistémologie typique de la forme scolaire traditionnelle: question-réponse-tâche (Sensevy, 2019). La pression du défilement du texte du savoir, exercée par le quadrillage programmatique - de manière annuelle, périodique, hebdomadaire et journalière -, contraint l'enseignant à réduire l'expérience épistémique des élèves à un jeu de questions-réponses suivi de tâches censées « consolider » ce qui aura été « appris ». Car le temps d'objet permet bien d'apprendre, mais ne permet pas de bien comprendre ou alors de comprendre *à temps*.

Les limites du temps d'objet, relevées par Sensevy après Chevallard, sont l'impossibilité de l'expertise et la *déconcertation cognitive*. Dans un vocabulaire de coloration marxiste, Sensevy parle plus récemment de *réification* et d'*aliénation* (Sensevy, 2019). Le premier renvoie à l'idée que « le défilement incessant des objets de savoir » (2011, p. 321) ne laisse que peu de place à une diversité de prises sur ces objets, soit à la possibilité pour chacun de frayer des chemins pour apprendre. Les deux derniers termes, qui peuvent se lire comme la conséquence du premier, transmettent l'idée d'une dépossession de l'enfant de son rythme personnel dans l'expérience épistémique. La situation d'apprentissage ne dure pas pour lui puisqu'elle est contrainte par une

temporalité extérieure qui l'empêche de l'éprouver, de se l'approprier, d'en faire une capacité d'agir effectivement dans le monde qu'il *habite*. L'enfant est décomposé rationnellement en « réceptacle à compétences », compétences qui ne sont souvent pas liées entre elles.

2.3.2.2. *Le temps de situation*

Brousseau a proposé la notion de *situation* pour théoriser le fonctionnement des systèmes didactiques. La définition exhaustive des propriétés didactiques d'une situation-problème telle qu'énoncée par Brousseau est la suivante :

« Le terme « situation » désigne l'ensemble des circonstances dans lesquelles se trouve l'élève, les relations qui l'unissent à son milieu, l'ensemble des données qui caractérisent une action ou une évolution. Une situation est une situation-problème qui nécessite une adaptation, une réponse de l'élève. En particulier, si la nécessité de cette réponse a fait l'objet d'une consigne précise, si l'élève a un projet, un objectif déclaré, nous aurons une « une situation problème stricte » (ou formelle), et même un « problème » si le milieu est réduit à un énoncé et si aucune contrainte matérielle, due à certains aspects physiques de la situation, ni à aucune condition psychologique ou sociale, n'en modifie l'interprétation. Une situation didactique est une situation où se manifeste directement ou indirectement une volonté d'enseigner, un enseignant. En général, on peut distinguer, dans une situation didactique, au moins une situation-problème et un contrat didactique » (Brousseau, 1987, p. 518).

Brousseau trace ici une ligne de démarcation entre une temporalité didactique classique qui permet l'apprentissage sans la compréhension et une temporalité didactique dite de situation qui instaure un milieu problématique, antagoniste¹⁰⁶, qui privilégie l'effort de compréhension par un effort d'adaptation/accomodation au milieu. Brousseau s'appuie sur la psychogenèse piagetienne pour structurer le processus didactique et l'apprentissage, celui-ci étant donc envisagé comme « une adaptation à cette situation » (Brousseau, 1996, p. 66). De sorte qu'une situation peut se comprendre comme une maïeutique « perfectionné[e] » (*Ibid.*, p. 63) dans laquelle l'élève n'est plus dépendant de ses propres capacités pour retrouver ou reconstruire un savoir; placer dans un milieu *problématique*, il va devoir s'adapter, c'est-à-dire « agir, parler, réfléchir, évoluer de son propre mouvement » (*ibid.*, p. 64) pour résoudre cette situation. Le problème identifié fait l'objet d'un apprêt didactique par l'instauration d'un milieu épistémiquement dense, toujours lié spécifiquement à la logique interne du savoir à transmettre, en vue de faire

¹⁰⁶ L'antagonisme d'un milieu peut aussi être vu comme une manière didactique de lutter contre ce que Dewey nomme le « sens commun » et que Brousseau désigne sous l'expression de « conception machinale » (Brousseau, 1987, p. 529), c'est-à-dire un emploi familier et habituel de ces conceptions.

produire des actions qui simulent celles des sujets experts dans sa résolution. La situation broussaldienne est donc une *simulation fonctionnelle* comprenant une fonctionnalisation des objets de savoirs étudiés. Présentant un fort taux d'*adidacticité*, ce milieu est aménagé du point de vue épistémique pour rendre inopérantes les stratégies de base employées habituellement par l'élève pour résoudre la situation. Cet emploi habituel, qui correspond au déjà-là opératoire, aux comportements attendus chez l'élève, correspond à ce que Brousseau appelle le *contrat didactique*. La confrontation au milieu dans la situation didactique est donc ce qui va provoquer une rupture du contrat et initier l'apprentissage.

La situation broussaldienne est composée de phases didactiques déterminantes :

- la *définition* de l'enjeu de savoir et sa compréhension par l'ensemble des élèves. Il s'agit d'un transfert des éléments nécessaires pour comprendre l'enjeu d'une situation et la finalité d'apprentissage visée par celle-ci ;
- la *dévolution* correspond à la manière dont l'enseignant fait prendre adéquatement en charge par les élèves les enjeux de savoir d'une situation et les manières dont il assume ce partage de responsabilité. Brousseau définit ainsi ce concept: « La dévolution est l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert. » (Brousseau, 1998, p. 303). La dévolution concerne donc le problème de l'acceptation et de l'engagement des élèves dans une situation dans laquelle ils devront réfléchir et agir.
- la *régulation* concerne les moyens didactiques à disposition pour maintenir un déroulement adéquat de la situation en rapport avec l'enjeu de savoir. Les comportements des élèves, leurs réflexions et leurs actions dans le cours de la situation, sont donc observés par l'enseignant qui module ses interventions pour permettre une adaptation effective au problème rencontré.
- *L'institutionnalisation*. Pour Brousseau, les situations d'institutionnalisation « sont celles par lesquelles on fixe conventionnellement et explicitement le statut cognitif d'une connaissance ou d'un savoir » (Brousseau, 1987, p. 519). Le savoir est donc conservé par certains procédés (traces écrites, schémas, exposés, pièces musicales, etc.) qui opèrent comme une conclusion provisoire de l'activité dans le savoir. L'institutionnalisation est la transformation des connaissances en *références* (Brousseau, 2011, p. 4), références qui peuvent être internes, selon les conventions fixées par un groupe déterminé (c'est-à-dire selon les procédés

exposés précédemment), ou externe, si les conventions sont généralisées, comme dans le cas d'une culture.

Le temps de situation se distingue du temps d'objet par le fait qu'il autorise une expérience épistémique dense, non contrainte exclusivement par la textualisation didactique puisque la mise en texte est produite par l'adaptation continue aux différents milieux problématiques. Le temps de situation n'est pas le temps « en escaliers d'eau » - pour reprendre la métaphore classique des truites remontant la rivière proposée par Brousseau et Centeno - mais « un agencement temporel inédit » dépendant de la force didactique du milieu et de l'engagement *de son propre mouvement* de l'élève. Comme Sensevy le souligne, il ne s'agit plus d'un *savoir-temps*, c'est-à-dire un « temps spatialisé qui impose une structure externe, allogène, à l'expérience) mais d'un *savoir-durée* « dans lequel l'expérience épistémique est auto-organisatrice » (Sensevy, 2011, p. 573). Les connaissances ne sont pas préalablement et formellement enseignées, elles sont construites par les élèves aidés du professeur dans des situations d'enseignement-apprentissage qui reposent sur leur dimension fonctionnelle.

2.3.2.3. Le temps d'enquête

Le temps d'enquête, placé résolument du point de vue de l'enfant, met l'accent sur le cheminement théorique et pratique, sur le sens commun de l'enquête, dans une démarche clairement scientifique. Le temps de l'enquête privilégie la densification de la manière ordinaire d'apprendre dans la réalité effectivement vécue par un nourrissage des manières scientifiques et spécifiques de chaque domaine pour accéder à la connaissance ; le temps de l'enquête se veut donc une continuité, une « solidarité actionnelle » liant l'enquête ordinaire et l'enquête savante. Une évolution du processus didactique est ici perceptible et s'inscrit dans le sillage du constat que Sensevy formule à la fin de son ouvrage majeur. Je la reprends à mon compte pour me placer dans le prolongement de ses propositions :

« Je soutiens donc que la question primordiale qu'une reconstruction de la forme scolaire doit pouvoir traiter est celle du temps de l'enquête. Le temps de l'enquête suppose, de la part du professeur, la capacité stratégique, dans le jeu didactique, de maintenir une dialectique fructueuse entre temps de situation essentiel et temps d'objet secondaire. Il demande également une autre capacité stratégique, pour la description de laquelle d'autres livres seront à écrire, celle qui consiste, pour le professeur, à produire des dispositifs de confrontation et de reprises de l'enquête, qui simulent non plus seulement la production d'un savoir spécifique (que le professeur connaît), *mais le processus lui-même de production d'un savoir inconnu, a priori, du professeur*. Dans une telle entreprise, la topogénèse est radicalement modifiée, puisque si le professeur fait avancer ses élèves, c'est parce qu'il est connaisseur de l'enquête. On voit les difficultés, qu'il faudra résoudre, et les

apories probables, qu'il faudra éviter. On voit aussi la nouveauté fructueuse potentielle, qui donne le courage qu'il faudra pour avancer » (Sensevy, 2011, p. 735).

Le temps d'enquête correspond, chez Sensevy, à la dialectique entre le temps de situation et le temps d'objet, le temps de situation rythmant prioritairement la relation didactique. Cette modulation partageant la relation didactique entre deux temporalités bien distinctes fait écho aux deux activités que Brousseau considère opposées socialement, l'acquisition et la compréhension. La distinction essentielle entre temporalité de situation et temporalité d'enquête, si l'on peut parler vraiment de distinction, réside dans le travail de problématisation peut être plus authentique et plus explicite dans le temps d'enquête. Une phase conséquente de l'enquête est consacrée à la détermination précise de son objet. Cette élucidation progressive de l'objet de l'enquête s'effectue de manière « remontante » puisque dans un monde *perdu*, dans le sens du fait d'être saturé de propositions (Fabre, 2011, p. 18), une manière de retrouver la compréhension de ses propositions consiste à « remonter de la proposition au problème qu'elle exprime (c'est-à-dire son sens) » puisque « [t]oute proposition est réponse à un problème qu'elle exprime et résout » (*ibid.*). En phase avec l'idée selon laquelle « l'homme contemporain fait, lui, l'expérience du problématique. » (Fabre, 2011, p. 20), l'enquête de sens commun se transforme, dans le processus didactique, en enquête contrôlée aboutissant à la garantie des assertions exprimées (Dewey, 1938). En outre, le temps de l'enquête produit un savoir sur le processus de production de savoir. Autrement dit, le fait d'apprendre à enquêter s'effectue dans le déroulement même de l'enquête. Cet apprentissage est utile dans le cas de savoirs inconnus du professeur et des élèves, voire de savoirs non apprêtés didactiquement, comme Sensevy le souligne ici.

Observation n° 8 :

J'ai le souvenir d'une discussion en avril 2016 à Vence avec l'ancienne directrice de l'École Freinet, Carmen Montès, qui fait écho à l'idée d'une enquête sur des savoirs inconnus. Lorsqu'elle saisissait un événement mobilisant l'intérêt des enfants, l'enquête menée conjointement évoluait au gré des interventions de chacun, sans planification véritable. Elle résuma ceci en me disant: « Quand on se mettait à chercher, je ne savais souvent pas où nous menaient nos recherches ! », sous-entendant qu'une expérience authentique depuis un événement problématisé sur l'instant ne pouvait être dispensée d'un sens de l'improvisation et d'une ouverture réelle aux imprévus de la relation didactique.

2.3.5. Possibilités didactiques de l'instant

Je pourrais ici reprendre cette interrogation de Nietzsche posée dans la *Généalogie de la morale* pour guider cette réflexion sur la teneur didactique d'un enseignement sur l'instant : « Comment imprimer quelque chose d'ineffaçable à cet entendement du moment présent, à la fois étourdi et obtus, à cet oubli incarné ? »¹⁰⁷. Le rapport didactique à l'imprévu, à l'inattendu, au non-programmé est évoqué par deux grandes figures de la science didactique française, Guy Brousseau et Yves Chevallard.

2.3.3.1. Dans l'œuvre de Guy Brousseau

Dans les écrits de Brousseau, la possibilité de mener une étude à partir d'un événement non programmé dans le cours des situations didactiques n'est pas explicite. Pour Brousseau, la didactique, en tant qu'activité scientifique élaborant des situations d'enseignement-apprentissage spécifiques, est « intrinsèquement » conduite à produire une genèse artificielle des savoirs et des savoir-faire. Chaque situation didactique broussaldienne prend place dans un système de situations qui la détermine : pour un savoir visé, la situation didactique n est tout autant dépendante de la situation $n-1$ que de la situation $n+1$ qu'elle prépare en la problématisant. La problématisation de la situation n est donc en quelque sorte déjà modelée par l'enjeu de savoir qui détermine le système. De sorte que le risque d'une pratique didactique depuis l'événement impromptu est de se confondre dans le travail de problématisation, par une sorte d'*effet Jourdain* : prendre un événement problématisé *sur le tas* ou « faire cours » sur les préoccupations des enfants et penser que la situation présente un fort taux de didacticité et qu'ils vont apprendre. Brousseau donne l'exemple d'un élève qui manipule des pots de yaourt ou des images colorisées, donnant l'impression à l'enseignant que celui-là « découvre les groupes de Klein » (Brousseau, 1996, p. 55). Brousseau ajoute : « le désir d'insérer la connaissance dans des activités familières peut conduire le professeur à substituer à la problématique véritable et spécifique, une autre, par exemple métaphorique ou métonymique et qui ne donne pas un sens correct à la situation » (*ibid.*, p. 55). Le savoir que l'enseignant croit faire rencontrer aux élèves par une apparente mise en situation didactique ce qui n'a pas été programmé peut se révéler inefficace pour les doter d'une puissance d'agir effective en regard de cette situation car la relation didactique se déploie dans un milieu épistémiquement faible, la problématisation initiale, insuffisamment travaillée, ne conduisant les transactions qu'à un savoir peu effectif au regard des enjeux déterminés.

¹⁰⁷ Nietzsche, F. (1971). *La généalogie de la morale*. Paris, p. 254.

Tout se passe ici comme dans l'effet Jourdain dont parle Brousseau: l'enseignant croit enseigner un savoir en usant de substitutions ou d'analogies (les yaourts pour les groupes de Klein). Dans le champ de la mathématique, Brousseau (2011) fustige donc « l'abus de l'analogie » qui naît de la modélisation psychologique de l'activité mathématique.

Brousseau reconnaît que « le bon sens » et les « qualités pédagogiques » (Brousseau, 1996, p. 52) contribuent également à faire un bon enseignant. Son passé d'instituteur « Freinet » a peut-être laissé quelques traces¹⁰⁸, Freinet prenant parfois appui sur le « bon sens » pour nommer une vertu indispensable chez tout enseignant. Ceci n'empêche pas Brousseau de mettre en doute le recours à des motivations par le milieu puisque celles-ci se montrent « exogène[s] par rapport à la connaissance et sans pertinence avec elle » (Brousseau, 1980, p. 23). Il écrit cependant immédiatement après que « lorsqu'un problème nouveau se pose à l'élève [la force du] contexte lui permet la construction d'une solution sans qu'il y ait à utiliser la référence à une acquisition antérieure ». La tension entre liberté et utilité est une préoccupation explicitement mentionnée dans ses premières années d'enseignement, constituant d'ailleurs un point de conflictualité avec le mouvement de l'École moderne. Une remarque de Brousseau lui-même, concernant les situations d'enseignement des mathématiques mais généralisables à l'ensemble des situations didactiques, me paraît aller dans le sens de ma conception du jeu de l'instant comme temps d'expérience « de première main » avec un savoir : « [l]e savoir de référence peut alors n'être présenté qu'après avoir « laissé découvrir » chacun des concepts essentiels des mathématiques élémentaires. Il faut bien créer des *circonstances spécifiques favorables*¹⁰⁹ à cette découverte spéciale et défavorables aux alternatives fallacieuses ! » (Brousseau, 2017, p. 4). La logique de « frayage épistémiquement dense » (cf. partie 2.4.2.) que caractérise le jeu de l'instant participe de cette recherche de propédeutique à un savoir identifié sans pour autant être entièrement réduite à ce moment « préparatoire » ; en effet, par cette pratique, des connaissances épistémiquement denses peuvent également être institutionnalisées, des connaissances immédiates – pour parler en deweyen – être reprises, problématisées et poursuivies dans leur institutionnalisation, selon un principe de continuité épistémique.

¹⁰⁸ « Par contre, en tant qu'élève d'abord, puis en tant qu'instituteur débutant, j'ai été influencé par Freinet, j'ai eu à connaître son mouvement, j'ai adhéré à ses perspectives, j'ai pu expérimenter certaines de ses propositions, j'ai appartenu un certain temps à un groupe « École Moderne » » (Brousseau, 2017, p. 1).

¹⁰⁹ C'est moi qui souligne.

2.3.3.2. Dans l'œuvre de Yves Chevallard

Les écrits de Chevallard font plus explicitement allusion à l'idée d'une possible prise en charge didactique de l'imprévu. Le passage suivant me paraît à ce titre exemplaire :

« un geste didactique essentiel est celui consistant à interrompre l'activité « ordinaire » pour se pencher sur une difficulté surgie dans l'action vécue, en d'autres termes pour étudier l'élément problématique – ou apparemment tel – qu'on aura rencontré. Ce surgissement de l'étude dans l'activité ordinaire peut n'interrompre cette dernière que quelques secondes, soit que la difficulté ait été presque immédiatement surmontée, soit qu'elle ait été refoulée – par exemple parce qu'on la nie, en niant du même coup les conséquences éventuelles de ce déni de problématique –, ou encore parce que, dans l'action en cours, on aura pris une autre route, qui évite la difficulté supposée » (Chevallard, 2007, p. 19)

Chevallard qualifie donc d'*étude* le geste didactique qui consiste à dévier du « cours » ordinaire pour s'intéresser au surgissement d'un problème imprévu. Pour rappel, la forme de l'étude, chez Chevallard, varie selon les dispositions institutionnelles ; la forme scolaire de l'étude est la forme dominante du processus didactique qui couvre d'autres formes d'étude dont le *frayage* (*ibid.*, p. 9). Je reviendrai ci-après sur cette notion chez Chevallard. Disons déjà que la définition minimale de la notion d'étude que donne Chevallard consiste à faire « quelque chose afin que change le rapport de quelqu'un à quelque « objet » – matériel ou immatériel » (Chevallard, 1997, p. 7). Cette forme d'étude, qualifiée de *faible*¹¹⁰ (*Ibid.*, p. 7), constitue un exemple de ce qu'il nomme « la diversité *potentielle* des formes didactiques » (*ibid.*, p. 11). L'action dans l'instant est donc possible pour Chevallard, voire même « essentiel » pour l'activité de l'enseignant. La rencontre inopinée d'une difficulté peut ainsi faire l'objet d'une mise en problème pour viser l'apprentissage (« se pencher sur une difficulté surgie dans l'action vécue, [...] pour étudier l'élément problématique – ou apparemment tel – qu'on aura rencontré »).

Chevallard tente de réhabiliter l'altérité didactique difficilement admise dans le milieu d'enseignement traditionnel du fait de la force d'inertie des formes d'étude typiquement scolaires. Chevallard mentionne le fait d'apprendre par *frayage* comme voie de connaissance possible à côté des formes didactiques générales. Le *frayage* est une forme didactique qui se compose d'« épisodes didactiques multiples, éphémères » à la limite du didactique et du non-didactique. Le *frayage* se remarque par sa précarité ; c'est une forme didactique « fragile[], fugitive[] » qui ne permet pas « d'apprendre tout ce qui serait

¹¹⁰ J'attire l'attention sur cette nouvelle occurrence du mot *faible* chez un didacticien comme Yves Chevallard. Je développe cette idée de temps faible de la relation didactique dans la partie 2.4.2. Pour anticiper mon propos, je peux déjà dire qu'une forme d'étude scolaire *faible* est une forme d'étude non canonique qui conserve des enjeux de savoir.

utile » (*ibid.*, p. 9). Mais le frayage, au même titre que les activités, peut se comprendre didactiquement comme une « propédeutique pratique » qui peut préparer « l'étude de longue main », et qui finit « par la rejoindre en prenant toujours plus de « consistance » » (*ibid.*, p. 11). Cette visée continuiste ou préparatoire du frayage sera plus amplement abordée à travers le concept de *frayage épistémique*, forme didactique du jeu de l'instant (partie 2.4.2.) et de *greffe épistémique* pour ce qui concerne l'étude de longue main (partie 3.3.2.4.). A l'idée de problématisation indispensable pour l'étude de ce qui vient de surgir, Chevallard apporte l'idée d'une pratique improvisée qui, par essence, est circonscrite dans sa durée mais dont les objets de savoir problématisés peuvent faire l'objet de reprises dans des situations à forte teneur épistémique.

2.3.3.3. Dans les recherches en didactique

Si les références explicites à une pratique d'enseignement qui saisisse l'opportunité d'un micro-événement pour initier des jeux d'apprentissage semblent rares, l'usage du concept de *kairos* en didactique est à mentionner dans quelques recherches dont celles de Calmettes (2014, 2015), de Mencacci (2007) et de Lescout (1998).

Observation n° 9 :

J'ai pris contact avec Bernard Calmettes en effectuant une recension des travaux de chercheurs en sciences de l'éducation faisant référence à la thèse de Monique Trédé. Je cherchais également plus spécifiquement l'article de Maryse Lescout intitulé *De la fécondité du concept de « Kairos » dans une réflexion sur la dynamique et l'éthique de l'enseignement*, aujourd'hui introuvable. Je dois à M. Calmettes de m'avoir orienté vers les recherches de Mencacci et Lescout.

Le kairos didactique pragmatiste

Calmettes centre ses études sur l'action du professeur dans le cadre de la mise en œuvre d'une démarche d'investigation dans l'enseignement de la physique. Parmi les différents aspects de cette action, l'auteur distingue les éléments contextuels et contingents, notamment « la perception et la gestion du temps qui passe »¹¹¹ (Calmettes, 2011, p. 31). Il cherche à théoriser les micro-décisions qui génèrent des changements de *mondes*, c'est-à-dire de différents moments didactiques ayant chacun leurs circonstances

¹¹¹ Calmettes distingue les aspects techniques, épistémiques, politiques et environnementaux de l'action professorale. Ces aspects recoupent très largement la perspective de la TACD. Autre remarque, l'idée d'une « gestion » du temps - Calmettes utilise également plus loin l'expression « modalités des gestions de la classe » (Calmettes, 2015, p. 62) me paraît problématique ; ce terme semble emprunté au discours néolibéral et entrepreneurial dont l'influence est désormais avérée dans le fonctionnement des institutions publiques.

spécifiques (en termes de milieux, de contrats, de positions dans la relation didactique, de rapport au temps didactique). Calmettes décrit et théorise donc des modifications didactiques, c'est-à-dire qu'il porte son attention sur les moments durant lesquels l'enseignant choisit d'agir en modifiant la trame linéaire du déroulement de l'investigation pour tenter de faire progresser le savoir. L'auteur s'appuie sur le discours des enseignants portant sur le sens de leurs pratiques et sur le sens théorique des actions observées pour soutenir son approche didactique pragmatiste. Il prend appui de manière heuristique sur la notion grecque de *kairos* qu'il définit, d'après Lescout, « comme point critique en deçà duquel rien n'est encore et au-delà duquel tout est déjà perdu » (*ibid.*, p. 65) rejoignant en cela la caractérisation de Moutsopolous en catégories « du pas encore » et du « plus jamais » (Moutsopoulos, 1964). Le « *kairos* didactique pragmatiste » (Calmettes, 2015) est un des concepts utilisés pour décrire et modéliser les micro-décisions favorisant les transitions entre les mondes didactiques – que Calmettes nomme « transitions intermondaines ». Ces transitions effectuées entre des mondes ayant une structuration temporelle, spatiale, relationnelle déterminée requièrent le choix de moments décisifs qui peuvent être sources, pour les enseignants, de questionnements et/ou de difficultés, notamment « au regard de leur planification de séance » (*ibid.*, p. 64). La pression du temps linéaire du déroulement de la séance semble donc conditionner la possibilité de l'action professorale. Dans l'étude de Calmettes (2015), le geste kairique des enseignants est avant tout à visée chronogénétique dans un scénario didactique préalablement programmé et finalement assez balisé dans ses grandes lignes : les transitions se font entre trois mondes déjà déterminés : monde de l'investigation, monde du débat, monde de la technique. La démarche proposée ne peut tenir trop longtemps à distance le temps curriculaire et les moments prévus pour le déroulement de la situation d'enseignement; les propos des enseignants le confirment (« Enseignant B : « Il faut de toute façon passer alors à autre chose [...] On ne peut pas faire autrement » [...] Enseignant C : « Il fallait avancer, l'heure tournait ». [...] « Il faut de toute façon passer alors à autre chose... quitte à influencer les élèves [...] On ne peut pas faire autrement [...] J'en suis conscient » (*ibid.*, p. 73). Ainsi, si la temporalité kairique du jeu de l'instant et celle de la transition intermondaine dans la démarche d'investigation ont une portée épistémique commune, le cadre de mise en œuvre s'avère plus limitant dans le cas de la démarche d'investigation. Ici, l'intelligence du choix d'agir dans la situation est orientée par le souci de passer par l'ensemble des trois mondes pré-construits à cet effet. Pour reprendre le vocabulaire de Calmettes, le jeu de l'instant s'apparente davantage à une co-

construction de mondes qu'à une expérience successive de mondes déjà cadrés. La temporalité est différente : la démarche d'investigation, par sa planification explicite offrant quelques possibilités de digression, relève du temps fort de la relation didactique alors que le jeu de l'instant, par une temporalité secrétée sans balisage explicitement pré-déterminé, penche du côté du temps faible de l'enseignement-apprentissage (voir partie 2.4.2.3 pour une présentation de la distinction temps fort/temps faible).

Le Kairos des ingéniosités éducatives

Dans un article intitulé « Les ingéniosités partiellement clandestines des professionnels de l'éducation », Mencacci (2010) parle d'« agir ingénieux » pour faire référence à « des savoirs du métier » que les praticiens ont, de manière endogène, « inventé construit, créé [...] eux-mêmes, dans l'instant, par et pour une occasion particulière saisie sur le moment, et pour celle-là seulement » (Mencacci, 2010, p. 1). La parenté avec le jeu de l'instant paraît se dessiner, d'autant plus que l'auteure utilise la notion de *Kairos* pour modéliser ses observations. Mencacci associe dialectiquement l'action efficace de la temporalité kairique aux ruses de l'intelligence des situations que revêt la *Métis*. Autrement dit, pour Mencacci, le geste kairique, « habiletés prudentes », fait émerger le choix d'agir ingénieusement – « il y a antériorité de Kairos sur Mètis » (*id.*) tandis que les « tours habiles », ensemble de jeux avec le corps et le savoir, maintiennent l'efficacité didactique de la micro-décision initiale.

Si le cadrage théorique utilisé par Mencacci diffère nettement de celui employé dans mes analyses de pratique, il est aisé de faire des passerelles entre les catégorisations de Mencacci et les notions-modèles de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique outillant la description théorique des données empiriques. Je propose de traduire le tableau 4. de Mencacci sur les habiletés prudentes du geste kairique et le tableau 5. intitulé « quelques catégories de tours habiles » – c'est-à-dire la ruse de la pensée Mètis – par les notions-modèles de la TACD.

Tableau 4. Quelques catégories d'habiletés prudentes	Notions-modèles apparentées.
<i>Vigilance sensorielle</i> : attention sensorielle continue à des signaux, considérés comme des indicateurs à partir desquels des évaluations de la situation sont possibles.	<i>Sémiose du milieu, du contrat</i> : le contrat, le <i>milieu didactique</i> fournissent des signes qui sont des stimuli réciproques sources de

<i>Flair</i> : identification de signaux d'alerte puis de signaux décisionnels, lesquels obligent la prise de décisions.	comportements pour les différents partenaires engagés dans un <i>jeu didactique</i> (notion de double sémiose).
<i>Autonomie</i> : action sur les « règles du jeu » en vue de poser une règle différente des règles antérieures.	Modification du <i>jeu d'apprentissage</i> les règles définitives, qui expliquent comment jouer le jeu de l'enseignement de tel objet de savoir se révèlent caduques pour son appropriation ; le problème posé rompt l' <i>équilibre didactique</i> et rend nécessaire une rupture du contrat et une avancée dans la <i>mésogénèse</i> - la constitution du milieu- par un nouvel élément au sein du <i>jeu didactique</i> : une règle différente, un nouveau jeu d'apprentissage. Cet aspect relève de la stratégie enseignante pour mieux jouer le jeu de l'appropriation d'un savoir.
<i>Anticipation</i> : suppositions sur ce qui va arriver, et adaptation par avance de l'action.	Il s'agit pour l'enseignant d'ajuster son action à partir des signes intentionnels ou non qui se produisent dans le milieu didactique. L'anticipation peut être saisie comme un processus de déchiffrement et de production orienté vers la transmission d'un savoir.
<i>Discernement</i> : retenue judicieuse en situation, dans les paroles et dans l'agir, pour prendre une série de micro-décisions concernant les embûches à éviter et les pistes à privilégier.	<i>Réticence</i> : le professeur cache ou tait ce qu'il sait. La réticence est dialectiquement liée à l'expression d'un système de signes dans des transactions didactiques. Ici, la réticence est illustrée par la « retenue judicieuse » qui laisse de l'espace expressif aux élèves tandis que l' <i>expression</i> se concrétise dans les micro-décisions de l'enseignant. L'expression peut porter sur le contrat ou le milieu; les « embûches » pourraient concerner le déjà-là (le contrat) et les « pistes à privilégier » ce qui est à-connaître (le milieu).
<i>Accroche</i> : ré-invention, en situation, d'un discours prévu, en prenant prioritairement en considération les réactions instantanées des apprenants, de manière à réguler son exposé quitte à le recomposer en partie.	<i>Dialectique contrat-milieu</i> : le professeur est en position <i>topogénétique</i> haute pour opérer des choix stratégiques (ici ré-invention du discours), dans la sémiose d'autrui (les réactions instantanées des apprenants). L' <i>action conjointe</i> en didactique est une chaîne de <i>transactions</i> dans laquelle chaque participant agit en fonction de ce que fait/font l'autre/les autres (ici, la recombinaison de l'exposé par l'enseignant en fonction des réactions instantanées des apprenants).

	Tableau 4. Quelques catégories de tours habiles.	Notions-modèles apparentées.
--	---	-------------------------------------

Le praticien joue avec son corps	<i>Polymorphie, déguisement</i> : revêtir toutes les formes, sans rester prisonnier d'aucune, dans une intention précise.	Les manières d'agir de l'enseignant qui ordinairement « sait avant ce qui va se passer après » l'oblige à moduler ses interventions, à agir en fonction de ce que font les élèves dans le cours des <i>transactions</i> .
	<i>Retrait, dissimulation</i> : mise en retrait, pour voir sans être vu.	Le terme « retrait » renvoie à la notion de <i>réticence</i> . La dissimulation peut être vue comme une modalité de la <i>réticence</i> mais reste difficilement observable sans l'appui de moyens d'analyse supplémentaires pour connaître les intentions professorales (le moyen typique demeure l'entretien post-observation).
Le praticien joue avec son savoir.	<i>Refus de donner la réponse</i> : refus de donner des conseils, d'apporter les solutions. Se retenir de donner pour laisser l'initiative.	L'enseignant cache ou tait ce qu'il sait: il fait preuve de <i>réticence</i> . Cette mise en retrait permet aux élèves d'agir <i>proprio motu</i> , de leur propre mouvement (“se retenir de donner pour laisser l'initiative”).
Le praticien joue avec les attentes des apprenants	<i>Manquement</i> : ne pas être exactement là où on est attendu, mais juste à côté.	Dans le cadre de l'utilisation de la notion de <i>jeu</i> pour modéliser l'action, chaque joueur agit stratégiquement pour obtenir le gain du jeu. Le manquement est une <i>stratégie</i> pour réguler l'avancée dans le savoir. Cette <i>position topogénétique haute</i> de l'enseignant vise à mobiliser les élèves sur la caducité du <i>contrat didactique</i> actuel. Le <i>manquement</i> , en tant qu'action stratégique de l'enseignant, pourrait constituer une modalité de l' <i>expression</i> enseignante dans le <i>jeu d'apprentissage</i> .
	<i>Création de la surprise</i> : création d'un instant de déséquilibre par l'instauration	Même commentaire que celui formulé précédemment. La <i>capacité stratégique</i>

	<p>d'un écart entre ce que le sujet attend et ce qui se produit dans la réalité.</p>	<p>consistant à prendre une <i>position topogénétique haute</i> pour créer un effet de surprise peut être considérée comme une autre modalité de l'<i>expression</i> enseignante dans le déroulement du jeu didactique.</p>
	<p><i>Retournement</i> : laisser l'apprenant déployer ses certitudes et en profiter pour compromettre le préconstruit.</p>	<p>Cette action stratégique repose l'intervention enseignante en tant que seul <i>élément chronogénétique</i> du milieu. Or pour le collectif DPE, c'est un <i>milieu riche d'éléments symboliques</i> dans une situation didactique qui assure l'<i>antagonisme</i> nécessaire afin de « compromettre le préconstruit », davantage que le seul effort de persuasion de l'enseignant. Il s'agit donc de construire ce que Brousseau nomme une « maïeutique perfectionnée », plus efficace qu'une simple relation dialogique de laquelle émergerait la <i>vérité en sommeil</i> puisque la relation initialement duelle devient une relation ternaire par l'adjonction et l'intégration en un tout unifié de formes symboliques significatives. Cet <i>antagonisme du milieu</i> – le milieu doit poser problème – est au fondement de la <i>relation didactique</i> telle que la conçoit la TACD.</p>
	<p><i>Bigarrure</i> : agir simultanément sur plusieurs plans de la réalité.</p>	<p>La bigarrure peut être une conséquence du <i>processus de déchiffrement des indices sémiotiques</i> orientés vers le contrat ou vers le milieu, autrement dit une conséquence de la validation de la pertinence du déjà-là ou de la nécessité de dépasser ce déjà-là par la problématisation du milieu. La bigarrure repose sur une</p>

		attention à chaque élève dans sa réalité d'enfant agissant dans une relation didactique : la bigarrure est donc une conséquence de la <i>reconnaissance didactique</i> .
--	--	--

Mencacci attire également l'attention sur le fait que la modélisation et l'apprentissage de cette « ingéniosité » éducative demeurent précaires et requièrent une approche clinique des situations didactiques pour en saisir productivement l'*invisibilité* et la *clandestinité* (*id.*). La nature fugace, labile, de la micro-décision génère un moment d'incertitude que l'enseignant doit tenter de potentialiser et non de réduire. Le caractère vibratoire de la temporalité didactique secrétée par la micro-décision est une oscillation entre permanence et variabilité, entre ingéniosité – agir dans l'incertitude de l'instant – et savoirs codifiés qui renvoient aux pratiques habituelles, institutionnalisées, programmées. Comme le souligne l'auteure, pour agir depuis l'instant, « le professionnel ingénieux n'est pas désarmé : il a des cordes à son arc » (*id.*) puisqu'il peut moduler « un panel de savoirs codifiés d'un côté et d'habiletés de l'autre dont il délibère de la pertinence sur le moment » (*id.*). L'agir ingénieux est donc un *art de faire*, c'est-à-dire une manière d'enseigner avéré dans la temporalité kairique qui consiste à maintenir en renouvelant, à renouveler pour densifier épistémiquement, avec à-propos. L'agir ingénieux s'apparente à l'art de pratiquer une forme mineure de l'enquête ; l'agir ingénieux relève du frayage épistémique (partie 2.4.2.4). En fait, c'est par la version affaiblie de la modélisation, par la théorisation, que peut s'approcher une analyse des ingéniosités éducatives qui consisterait « à proposer une caractérisation de chacun de ces savoirs, suffisamment précise pour être identifiée, et suffisamment floue pour laisser place à la manière unique dont chacun des praticiens l'habitera, l'investira, y engagera son corps » (*id.*). Prot (2017) a récemment montré que la description clinique de l'action conjointe entre des enseignants et des formateurs permettait d'objectiver des pratiques expérimentées tout en assurant des manières de les faire jouer *correctement* par d'autres professionnels de l'éducation.

Dans sa contribution, Mencacci ne prolonge pas sa réflexion jusqu'au cas où l'ingéniosité éducative se traduit par une saisie opportune d'un événement rompant une temporalité didactique établie. L'auteure s'en tient à des situations dont le scénario est défini d'avance et dont les « interstices », les « trous de normes » appellent une

temporalité d' « ingéniosités ». La rupture n'est pas envisagée dans sa genèse exogène, dans sa coupure – le « *ker kairique* » – avec l'enjeu d'apprentissage de la situation même si la pratique kairique décrite par Mencacci, solidaire des tours de la *Mètis*, apporte un éclairage intéressant par l'affinement typologique qu'elle propose. La temporalité kairique des ingéniosités éducatives permet de passer à un grain très fin l'analyse des comportements de l'enseignant et des élèves pris dans une temporalité kairique, révélant le degré de pertinence et les possibilités d'affinement de l'outillage théorique de la TACD pour la description de ce type de situations didactiques.

L'idée d'une temporalité didactique kairique

Dans un article datant de 1998 mais d'une portée étonnamment actuelle, Maryse Lescout engage une réflexion générale sur la temporalité didactique qui rencontre un certain nombre des points abordés dans le cadre de ma recherche. Les analyses de Lescout font ainsi écho à de nombreux concepts parmi lesquels :

- *La reconstruction de la forme scolaire.* À l'instar de Sensevy et Go, Lescout pense qu'il est indispensable de *reconstruire la forme scolaire* – ce qu'elle désigne par « rénovation pédagogique » ou mieux, « reconstruction des cadres » – et que cette rénovation, tournée contre « l'école issue de la III^e République » appuyée sur « des valeurs traditionnelles [...] non discutées et non remises en perspective » (Lescout, 1998, p. 46-47) doit se donner comme priorité, comme le pense également Sensevy, « les conditions et les incidences temporelles de son actualisation » (*ibid.*, p. 45). Elle mentionne également la nécessité de baser les apprentissages sur « la résolution des problèmes » (*id.*) sans pour autant faire référence à l'épistémologie de l'enquête au sens de Dewey.
- *La temporalité de la forme scolaire classique d'éducation.* Plus largement, le temps de l'école traditionnelle est un « temps substance » (*ibid.*, p. 42) sécrété en dehors de la relation didactique réelle, c'est-à-dire sans liens avec « des intentions, des perspectives et des pratiques » (*id.*).
- *Le temps d'objet.* Le temps didactique classique est, pour Lescout, un temps linéaire qui repose sur la succession et l'attente. Cette temporalité hégémonique est conçue comme une donnée objective, un support préalable, un contenant déjà que l'enseignant serait chargé de « remplir » avec les élèves. La parenté avec ce que Sensevy nomme le *temps d'objet* est saisissante puisque Lescout, outre le fait d'utiliser l'expression « temps-objet », relève également l'influence du

cartésianisme dans l'organisation temporelle didactique classique (*ibid.*, p. 43). La réduction des jeux d'apprentissage à un triple temps de questions-réponses-tâches est également anticipée par Lescout lorsqu'elle parle des « limites étroites du temps de l'écoute, de la réponse et de l'exécution, » (*ibid.*, p. 48).

- Sans mentionner les processus de *réification* et d'*aliénation*, elle décrit les conséquences d'une relation didactique engagée dans une « course de vitesse » car conduite par « logique économique préoccupée essentiellement d'impératifs de production ». Cette hégémonie de l'*hétérotopie économique* empêche dès lors « un véritable travail d'appropriation et de compréhension par traitement des informations, ainsi que le travail de maturation » (*ibid.*, p. 44), c'est-à-dire une *expérience épistémique dense* augmentant authentiquement la puissance d'agir des sujets.
- *Les temps faibles*. Lescout parle d'un besoin « d'assouplissement du cadre temporel traditionnel » rejoignant ainsi ma proposition d'affaiblir la saturation de certains temps forts de la relation didactique¹¹², c'est-à-dire d'affaiblir un cadrage trop serré de la relation didactique. Une éducation en mode mineur, sous laquelle peut se comprendre le frayage épistémique, permet de se dégager de l'étreinte temporelle et de retrouver une progression singulière dans le savoir, laquelle se caractérise par le tâtonnement et la discontinuité: « allers, puis retours en arrière - reprises et régression - avancées, fixations provisoires, déconstructions, reconstructions » (*ibid.*, p. 48).
- *L'indécidabilité de ce que pense l'autre*. Qu'est-ce qui se passe en effet exactement en chaque élève quand le professeur a l'intention d'y produire une transformation ? Cet intérieur est l'espace de liberté et de résistance¹¹³ de l'élève,

¹¹² Ce point est développé en longueur dans la partie 2.4.2.3. « Temps forts et temps faibles: rythmique de l'enfance à l'école ».

¹¹³ Dans cet article, Lescout défend l'ouverture à autrui, la reconnaissance de chaque personnalité dans son effort pour persévérer dans ses actions, dans sa volonté en tant que fondement éthique majeur de l'art professoral. Dans *Le sentiment tragique de la vie*, considéré comme son oeuvre majeure, le philosophe espagnol Miguel de Unamuno (1864-1936), dépeint l'homme concret, de chair et d'os, comme sa propre fin, c'est-à-dire comme effort de la volonté pour prolonger dans l'avenir les souvenirs qui constituent sa base. De sorte que toute intention de changement - qui est le but général de l'action éducative - doit composer avec cette unité et cette continuité : « Aller proposer à quelqu'un qu'il soit autre, qu'il se fasse autre, c'est comme d'aller lui proposer de cesser d'être lui-même. Chacun défend sa personnalité, et n'accepte de changement dans sa manière de penser ou de sentir qu'en tant que ce changement puisse entrer dans l'unité de son esprit et s'insérer dans sa continuité ; en tant que ce changement puisse s'harmoniser et s'intégrer avec tout le reste de sa manière d'être, de penser et de sentir, et puisse en même temps s'enlancer à ses souvenirs. Ni d'un homme, ni d'un peuple - un peuple, en un certain sens, est aussi un homme - on ne peut exiger une métamorphose qui rompe l'unité et la continuité de sa personne. On peut le changer beaucoup, presque complètement ; mais dans sa continuité » (Unamuno, 1937, p. 21). L'idée de continuité, mise ici en relief par Unamuno grand lecteur de William James, est au centre de la philosophie de

qui lui permet d'échapper en dernière instance à l'emprise du pouvoir que comporte tout acte d'enseignement. Il s'agit, à mon avis, d'un point aveugle de certaines recherches en didactique en tant que celles-ci supposent résolu le problème de la présence continue et homogène de *tous* les enfants dans les transactions didactiques – c'est Frédérique Marie Prot qui travaille en particulier cet aspect de la relation didactique en TACD. Philippe Meirieu a également cerné cette impossibilité de savoir ce que pense l'autre dans l'effort didactique en mentionnant à plusieurs reprises, en appui sur les *Méditations Cartésiennes* de Husserl (et notamment en lien avec le quarante-neuvième paragraphe de la cinquième méditation), l'« opacité incontournable de la conscience d'autrui », c'est-à-dire l'opacité « des *egos exclus* de l'être concret « qui m'appartient » (exclus du moi - *ego* primordial) » (Husserl, 1947, p. 90). Le professeur doit donc se résoudre à enseigner, jusqu'à aujourd'hui, depuis ce qu'il voit d'autrui.

La temporalité kairique est une rupture de paradigme qui délaïsse la temporalité basée sur la succession linéaire pour s'ouvrir à une temporalité du discontinu. C'est aussi une temporalité du devenir qui ne fige pas les positions, qui prend authentiquement en compte la singularité de la situation vécue par une « relation à l'autre la plus proximale » (*ibid.*, p. 52), qui « se temporalise [...] à partir de l'à-venir projeté, vers lequel se portent activement les sujets » (*ibid.*, p. 47). Elle est une *micro-physique* attentive à autrui et aux points critiques de la relation didactique. La temporalité kairique, temporalité agissante, se déploie dans une ontologie de l'*authenticité* et dans une éthique de l'*engagement* et de la *vigilance* :

- L'exigence d'*authenticité* permet de doter l'enseignant d'une autre capacité stratégique visant à pallier le « véritable problème » de la « transformation d'un objet extérieur en dynamique intérieure » (*ibid.*, p. 54), c'est-à-dire le passage de l'enseigner à l'apprendre par la saisie de l'*événement* comme effet « bouleversant et enthousiasmant » la relation didactique (« je ne suis plus le même, je suis transformé »), et par l'*avènement*, projection sur l'à-venir qui embraye sur cet événement (« je deviens sujet par le biais du savoir et de la culture ») (*ibid.*, p. 53).

l'expérience du philosophe pragmatiste John Dewey et le principe de son épistémologie basée sur l'*enquête*. Je reviendrai sur ce point dans la partie 2.3.3.5. lorsque je définirai le jeu de l'instant comme une pratique d'*enquête*.

- L'exigence d'*engagement*, dont la force signalera l'authenticité de la relation didactique, *pousse à exister* dans le règne de « la facticité du *On* » heideggerien (*ibid.*, p. 52). Le *On* est le siège de la conformité, de l'uniformité, de la dépendance et de l'impersonnalité, de l'assujettissement aux standards médiatisés qui « ôte au Dasein toute responsabilité, toute initiative personnelle » (*ibid.*, p. 50). L'engagement est un moyen de lutter contre la chute dans le *On* de l'indifférenciation « en se prenant en main et en *se choisissant* » (*ibid.*, p. 51). L'engagement pousse donc à réaliser ses propres potentialités.
- L'exigence de *vigilance*. La temporalité didactique kairique repose préalablement sur une connaissance pratique du savoir visé. Mais cette condition de possibilité du processus didactique n'est pas suffisante puisque celui-ci requiert aussi une présence soutenue à autrui et aux moments propices pour agir efficacement. La relation didactique est une relation nouée dans et par le savoir ; mais elle demeure une relation, c'est-à-dire une « ouverture authentique » de chacun à l'autre. Se montrer vigilant didactiquement, c'est parvenir s'exposer à autrui, c'est-à-dire « à se décentrer de la position de savoir pour aller au-devant de ce qui advient du côté d'autrui, de ce qui provient de lui » (*ibid.*, p. 55). La vigilance fait plus largement écho à l'*éthique de la présence* (Prairat, 2019) que je décrirai plus loin (partie 2.3.3.6.). La vigilance déployée kairiquement est une manière d'échapper à l'opposition entre ce qui est de l'ordre du contenu et ce qui est de l'ordre de la relation, puisque l'enseignement devient une intelligence de l'occasion opportune pour transmettre efficacement des connaissances. Lescout met également en garde contre la tentation de reproduire l'agir kairique efficace à l'instant *t* dans d'autres contextes, avec le risque de voir cette manière d'enseigner se dégrader en procédés vidés de toute authenticité didactique (*ibid.*, p. 54). L'ouverture perpétuelle à autrui dans la relation d'enseignement-apprentissage protège celle-ci de sa *corruption* et de son *vieillesse* comme je vais le montrer ci-après.

Le texte de Lescout laisse apparaître des conséquences didactiques qui présentent des similarités avec la conduite de l'instant repérée chez Jankélévitch. De fait, l'enseignement dans une temporalité kairique doit :

- *être court et intense* : l'expérience didactique kairique, expérience marquée par la « fugacité et [...] la fragilité » (*ibid.*, p. 40), dans une « zone furtive et ténue » (*ibid.*, p. 53), doit se comprendre comme une possibilité d'enseigner avec « intensité sur des temps courts » (*id.*).
- *être dynamique et s'adapter* à la « mouvance d'une réalité multiforme et changeante » (*ibid.*, p. 54). Vecteur de changement par l'engagement, l'enseignement depuis l'instant nécessite une manière d'agir « extrêmement souple » pour faire preuve d'« adaptabilité aux variations » (*id.*).
- *se réactualiser*, « se projeter comme toujours nouveau » (*ibid.*, p. 53) par la recherche de *réanimations* créatrices. Dans une temporalité kairique, le renouvellement continu prévient le processus didactique du phénomène de vieillissement, si l'on conçoit que « ce qui a surgi comme nouveau tend à s'installer dans une position stable, satisfaite et satisfaisante, et son institutionnalisation le conduit irrémédiablement à la corruption » (*ibid.*, p. 54). La vigilance dans les pratiques kairiques conduit à « percevoir les effets » de celles-ci dans le cours du processus didactique afin de réajuster, de *restructurer en permanence* (*ibid.*, p. 56) les manières d'agir. Cette *pédagogie de mouvement* renvoie donc à Élise Freinet :

« *Intelligence et travail* tels sont les deux pôles d'une pédagogie éternellement ouverte et qui, par le jeu d'une riche expérience de *tâtonnements* nous conduit à une adaptation continue aux données du milieu et qui à chaque instant peut changer de direction et de but. N'est-ce pas là, le chemin même de l'art ? » (Freinet, É., 1966a).

- *maintenir la tension* entre exigence de transmission et reconnaissance d'autrui dans le processus de transmission. Les « micro-décisions » qui renouvellent la temporalité kairique doivent composer avec l'état de précarité qui consiste à tenir ensemble « à la fois le fil de ses objectifs et le fil de la relation à ces autres » (*ibid.*, p. 54).

À l'instar des chercheurs et des philosophes précédemment cités, Lescout met en doute le projet de modéliser un tel art d'agir devant l'irréductibilité de l'espace de résistance et de liberté de l'élève et devant le fait que « si la kairicité est l'essence même de la pratique enseignante, personne ne peut en développer la pratique et l'idée à la place de l'enseignant » (*ibid.*, p. 57). Pour cette auteure, il devient « salutaire que la transformation du «dehors» en «dedans» ne puisse être maîtrisée comme l'est une procédure technique » (*ibid.*, p. 54-55). Il faut plutôt chercher, comme le préconise également Jankélévitch, à fonder une éthique qui permettrait « non de se tourner vers une technicité de plus en plus

performante supposée pouvoir réduire le mystère et combler le manque, mais de s'inscrire dans un projet de relation, une ouverture authentique à l'autre » (*ibid.*, p. 55) ; et pour Lescout, seul un « processus de théorisation compris comme analyse et résolution de problèmes » (*ibid.*, p. 56), c'est-à-dire comme analyse de cas qui prennent racine dans le réel didactique pour se tenir constamment à sa tangence la plus opportune, se révèle scientifiquement acceptable.

2.3.3.4. Un apprentissage « incident », « aléatoire » ?

Il est évident que le simple fait d'accueillir ce qui surgit dans le flux continu du temps sans une intervention significative du professeur, sans une *aide à l'étude* caractéristique de la didactique, ne peut être vu comme une situation d'enseignement-apprentissage. Il y a, à la base de tout processus didactique, une *intention* de modifier le rapport des élèves aux objets de savoir. Certes, comme le remarque Prairat (2017, p. 58), certains aspects de la réalité ne nécessitent pas immédiatement un engagement professoral explicite : apprendre à utiliser un téléphone portable, à appréhender les préjugés, à comprendre le pouvoir de l'argent ou à maîtriser l'utilisation courante de l'outil informatique. Je peux ajouter, avec Chevallard, un ensemble de tâches idéalement pris comme *savoirs* puisque donnant puissance d'agir sur le monde : « [d]escendre la grand-rue, monter un escalier, se laver le visage, donner le biberon à bébé, prendre congé d'amis chez qui on vient de passer la soirée, se faire cuire un œuf » (Chevallard, 1997, p. 5). L'apprentissage incident fait l'impasse sur une problématisation explicite de la situation vécue. Il s'agit d'un rapport essentiellement pratique à la situation dans le but d'organiser au mieux son comportement pour l'adapter à celle-ci. L'apprentissage incident se rapproche de l'*enquête du sens commun*, entendue dans l'acception deweyenne d'« ajustements nécessaires » (Dewey, 1938, p. 121) pour « résoudre des problèmes d'usage et de jouissance » et qui ne vise pas la connaissance « des faits, des « lois », et des théories confirmées » (*ibid.*, p. 122) comme objet ultime. Le sens commun désignant « les conceptions et les croyances acceptées couramment sans discussion par un groupe donné ou par l'humanité en général » (*ibid.*, p. 123), la connaissance produite dans ce cadre, ayant pour fin l'usage et la jouissance dans des circonstances données, reste dans « des limitations que les conditions présentent en des temps et des lieux particuliers » (*ibid.*, p. 182). Le processus de généralisation qui permet de se déprendre de la contingence pour mieux comprendre son *environnement* (dans le sens de Dewey) et mieux déterminer sa

place dans celui-ci est donc le grand absent de l'apprentissage incident. Cet aspect est particulièrement visible dans une recherche nommée « L'expérience du Trou-dans-le-mur » et portant sur des manières d'apprendre « sans maître » ou « sans enseignement ».

L'expérience du « Trou-dans-le-mur »

L'expérience du « Trou-dans-le-mur », réalisée au début des années 2000 par Sugata Mitra, un chimiste indien reconverti en chercheur en sciences de l'éducation, est un exemple de ce flou persistant autour de l'apprendre. Pour cette expérience, Mitra a l'idée d'installer un ordinateur dans un espace ouvert afin de le laisser à la libre utilisation de tous les enfants d'un quartier défavorisé de la ville de Delhi. Le chercheur veut observer la manière dont ces derniers prennent progressivement pouvoir sur le fonctionnement de l'objet sans personne extérieure supposée leur apprendre à utiliser l'appareil. La conclusion de cette expérience, reproduite dans d'autres pays, est que les enfants « peuvent s'enseigner eux-mêmes » (« *Kids can teach themselves* », titre de la conférence que ce chercheur a donné sur la plateforme TED)¹¹⁴. Autrement dit, le système didactique célébré ici fait l'économie d'un personnage culturellement important, celui du professeur. Si l'on s'appuie sur la pensée chevallardienne pour analyser succinctement cette expérience, il suit que cette oblitération du didactique modifie le système ternaire (noté S) maître-étudiant-savoir puisque l'enfant est à la fois étudiant noté x et directeur d'études noté y d'un enjeu de savoir noté \heartsuit . Le système didactique ternaire usuel $S(x, y, \heartsuit)$ devient, par effet de redondance, $S(x, x, \heartsuit)$. x occupe cette position ambiguë, sinon contradictoire, d'étudiant et de maître d'un savoir brut, dont l'étude se déroule dans des conditions brutes, sans lieu spécifiquement dédié à l'étude et sans apprêtage du savoir. Puisque, selon l'angle de la didactique, « [t]oujours le savoir fait problème » (Chevallard, 1997, p. 3), il revient ici à x de cerner \heartsuit , de le problématiser et de mener l'étude dans un milieu non spécifiquement et explicitement orienté vers son acquisition. x doit porter la responsabilité de la maîtrise du « savoir », c'est-à-dire de la praxéologie complète nommée $[T/\tau/\theta/\Theta]$. Celle-ci se compose, je le rappelle¹¹⁵, du *savoir-faire* - le bloc «pratico-technique» $[T/\tau]$ où sont réunies l'effectuation de la tâche T et la manière de faire τ - et du *savoir* proprement dit - le bloc « technologico-théorique » $[\theta/\Theta]$ où sont réunies le discours raisonné sur τ et le système discursif plus général qui fonde, éclaire, justifie ce discours technologique θ (*ibid.*, p. 4). Les réserves qui peuvent être adressées à l'expérience du « Trou-dans-le-mur » concernent le degré de maîtrise atteint dans les

¹¹⁴ https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_kids_can_teach_themselves

¹¹⁵ Je renvoie à une première analyse dans la partie 1.3.

deux blocs déterminés par Chevallard. Si $[T/\tau]$, parce que plus facilement observable, apparaît particulièrement développé dans cette expérience – il s’agit pour les enfants de mener une enquête de sens commun portant sur un *simple problème d’usage et de jouissance du matériel mis à disposition*, la question se pose quant au degré de complétude de $[\theta/\Theta]$, plus difficilement perceptible. Autrement dit, l’action d’utiliser l’ordinateur reste-t-elle exclusivement cantonnée à un usage empirique dont la transmission s’opère d’autant plus facilement que le bloc $[T/\tau]$ demeure le seul « étudié » dans S ? Quel discours sur la pratique, quelles explications théoriques accompagnent le matériel introduit pour en signifier toute la valeur et en situer la place dans les activités humaines ?

Le maître « ignorant »

Ce type d’expérience, hâtivement célébré médiatiquement, renvoie à l’expérience du pédagogue Joseph Jacotot, exhumée par Jacques Rancière dans l’ouvrage intitulé *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle* et dont Sensevy (2011) a produit un commentaire du point de vue didactique. À la base du récit de Jacotot, avance Sensevy, il y a une organisation spécifique étayant l’action – ou selon, l’*inaction* – du maître *ignorant*. Le français n’est pas appris de manière incidente, au hasard de l’existence, par les jeunes hollandais : ils se trouvent dans un lieu organisé en vue transmettre du savoir, disposant d’éléments pour mener à bien cette transmission. La figure de Jacotot fait preuve d’une *réticence* instituée¹¹⁶, c’est-à-dire d’une manière de se mettre durablement en retrait de la relation d’enseignement-apprentissage pour taire ce qu’il sait, afin de donner l’illusion de son ignorance. Car, comme le remarque Sensevy, « [s]i Jacotot est « ignorant », il ne l’est certainement pas au plan didactique, puisqu’il a compris à sa manière ce qu’est un *milieu didactique à forte adidacticité*, et ses élèves apprennent *par lui, du milieu* que constitue l’édition bilingue du *Télémaque* » (Sensevy, 2011, p. 642). L’expérience de Jacotot suppose déjà une relation didactique par l’aménagement conséquent du milieu en vue de la transmission de savoir. L’expérience menée par Mitra transforme également le milieu dans un but éducatif - un objet technique relativement accessible est installé d’une manière précise, dans un contexte socio-culturel choisi – et ne saurait, à ce titre et contre ce qu’affirme le chercheur, s’inscrire dans l’utopie de l’apprentissage incident, sans besoin de décider un agencement formel, même minimal.

¹¹⁶ La réticence est une notion-modèle utilisée en Théorie de l’Action Conjointe en Didactique. Une présentation de cette théorie et des notions-modèles qui la composent sera l’objet de la partie 3.3.2.

En clair, l'apprentissage incident, qui est apprentissage d'un aspect brut et explicite du donné, n'atteint pas la densité de « l'arrière-plan » de ce donné, c'est-à-dire « ce qui permet non de connaître mais de comprendre et par-là même de se déprendre du flot coloré et insignifiant de ces faits qui nous enveloppent et nous ensèrent » (Prairat, 2017, p. 58). Cet arrière-plan se construit à notre époque à partir d'une méthode scientifique caractérisée par la description causale et la mise au jour des liens de dépendance et d'influence entre les choses. En restant au niveau de l'expérience des faits, c'est-à-dire dans un rapport direct et pratique avec le concret sans perspective autre qu'un milieu antagoniste fournissant de simples feedbacks, l'enfant n'est pas incité à *com*-prendre cette expérience, à l'intégrer dans un horizon significatif élargi afin de disposer d'une puissance d'agir plus effective sur le milieu. En maintenant un rapport dont l'essence est d'additionner les éléments sans les combiner, sans y établir de rapport de causalité, l'enfant ne fait que *fonctionner* dans le milieu dans lequel il évolue. Cette remarque apporte un argument supplémentaire pour repenser l'école comme *otium*, comme temps hors des affaires courantes, comme temps permettant d'ouvrir les aspects pratico-pratiques du quotidien à leur intégration dans une constellation plus étendue généralisant les significations contextualisées. Dans le cas du « Trou-dans-le-mur », l'activité explicitement didactique consisterait à changer le jeu d'apprentissage qui se déroule selon un rapport exclusivement pratique à la pratique de l'informatique ; le nouveau jeu consisterait à greffer un rapport théorique à la pratique, c'est-à-dire à tendre vers l'acquisition de *savoirs* pratiques.

S'il y a une certitude, c'est bien cette affirmation qu'un enfant *ne peut pas ne pas apprendre*. Mais un apprentissage « cumulatif » qui fait l'économie d'une pensée pratique *et* réflexive reste un simulacre d'études. Le rapport d'éducation instituant un *éducateur* et un *éduqué* trouve ici sa pleine justification, par-delà les accusations libertariennes - incitant à n'y voir qu'un rapport de domination et d'aliénation plutôt que de voir *y* dans *S* comme une « aide à l'étude ». Il faut plutôt considérer, comme le formule nettement Prairat, qu'« enseigner est une activité orientée vers les formes supérieures du monde qui, seules, permettent de donner sens au travail et à l'expérience des hommes » (*ibid.*, p. 59). Bien entendu, la *manière d'enseigner* aura toute son importance et c'est pourquoi il n'est possible d'évacuer, ainsi que le suppose John Dewey, l'effet politique et éthique d'un choix d'enseignement (cf. partie 1.7.3.). Un enfant habitué à recevoir un enseignement sur des objets de savoir qui ne sont pas la conséquence de ses questionnements et dont la programmabilité en disperse le sens sans

tisser des liens effectifs entre eux, dans une uniformité topographique (une même salle de classe, une même chaise), de manière non individualisée – ou alors dans le cadre d'une « remédiation »¹¹⁷ – et soumis à des évaluations portées sur la sélection, cet enfant, dis-je, structurera son existence sur un rapport brouillé à ce qui devrait augmenter effectivement sa puissance d'agir sur le monde. Le savoir sera principalement vécu de manière opportuniste, comme un sésame pour l'échelon scolaire supérieur ou un « passeport » pour un emploi, non comme un objet intégré à la compréhension pratique de son milieu.

Enseigner depuis l'intérêt pour un imprévu, un apprentissage aléatoire ?

Philippe Meirieu (2004) a pointé les risques d'un apprentissage centré sur la prise en compte de l'intérêt des élèves. Le défaut de savoirs programmés selon une progression fondée sur leur logique propre fait reposer l'enseignement sur des actions aléatoires, peu soucieuses de systématicité, laquelle fait plutôt tendre vers l'apprentissage de ce que Prairat nomme « les formes supérieures du monde » (Prairat, 2017, p. 59). L'exploitation didactique du vécu d'imprévu qui suscite l'intérêt de la classe comporte différents écueils :

- Le premier écueil consiste à agir *par intérêt* depuis un intérêt manifesté par les élèves, depuis des « désirs existants » (Meirieu, 1991, p. 90), c'est-à-dire agir sous prétexte « de s'attacher à ce qui les intéresse que pour leur proposer, subrepticement, des activités qui ne les intéressent guère » (Meirieu, 2004, p. 74). L'exigence d'authenticité dans l'ouverture à autrui, soulignée plus haut par Lescout, est mise en tension avec le nécessaire enseignement de savoirs. La mise en continuité qui consiste à articuler désirs émergents chez les élèves et objets de savoir qui peuvent y être associés conformément au projet culturel de l'institution présente le risque de créer un clivage dommageable par la réduction de cette « expérience première » à un simple support d'apprentissage imposé. L'aspect « superficiel de la greffe » (Meirieu, 1991, p. 90) des exigences programmatiques sur des désirs manifestes est surtout révélé par les élèves qui ne sont pas « dupes » de la scolarisation de leurs intérêts ; cette prise de conscience peut freiner, voire annihiler, le projet d'enseigner depuis un intérêt émergent. Dès lors, s'interroge Meirieu, la « question essentielle » serait celle de savoir s'il y aurait « des objets

¹¹⁷ On « remédie » si la personne est malade. Le remède est ici de proposer toujours plus du remède de même nature.

de savoir ou des manières d'entrer dans les savoirs susceptibles de réconcilier ces deux dimensions » (*Ibid.*, p. 74), dimensions qui concernent l'intérêt pour l'intérêt de l'élève et l'intérêt pour « ce qui est dans son intérêt » (*ibid.*). Le jeu de l'instant se veut une pratique de « réconciliation », parmi d'autres, qui essaie de travailler les liens entre l'évolution de l'intérêt depuis l'instant occasionnel et la densité des formes épistémiques rencontrées.

- Ainsi, le deuxième écueil concerne la faiblesse épistémique du savoir qui est enseigné depuis un intérêt immédiat. Meirieu (*ibid.*, p. 73-74) souligne que lorsque la structuration du savoir devient complexe (l'auteur cite l'atome en physique, le naturalisme et le symbolisme en poésie, le théorème de Thalès), l'imagination pédagogique et la persévérance s'avèrent insuffisantes. Si l'ouvrage mentionné de Catherine Henri, *De Marivaux et du Loft*, illustre des manières de densifier épistémiquement la contingence des intérêts, les tentatives de « greffes » (*ibid.*, p. 73) sont le plus souvent « acrobatiques » et présentent le risque « renvoyer tout apprentissage à l'aléatoire » (*ibid.*, p. 74). J'aborderai plus en longueur la description de ce que, après Henri Louis Go, je nomme *greffe de situations didactiques* dans la partie 3.3.2.4. Celle-ci se comprend comme une étude de seconde main sous forme d'*enquête* sur des objets de savoir construits dans le cours du jeu de l'instant, en cours de stabilisation et repris dans cette situation didactique greffée pour être problématisés, mis en perspective et inscrits dans un « arrière-plan [...] qui permet non de connaître mais de comprendre » (Prairat, 2017, p. 58).

Observation n° 10 :

Le paragraphe suivant a été rédigé à la suite de ma rencontre avec Philippe Meirieu à son domicile drômois. La présentation de mes travaux a, semble-t-il, fait écho à la dernière partie de son ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire* : ce que Meirieu nomme le « moment pédagogique » s'avère affinité

Dans l'ouvrage cité, datant de 1995, Meirieu fustige déjà l'applicationnisme procédural et la conception mécaniciste de l'activité d'enseignement éloignant cette profession de sa littéarité intrinsèque¹¹⁸ et de son essence résolument kairique¹¹⁹. Car,

¹¹⁸ Pour Meirieu (1995, p. 258-259), une approche littéraire de l'enseignement suppose la prise en compte des contradictions inhérentes, de l'imprévisibilité et du mystère imprégnant toute relation authentiquement humaine ; à ce titre, la dimension affective (souffrance, solitude, exclusion, émotions) est également source d'intelligibilité pour l'action pédagogique.

au-delà des schèmes d'action utiles pour amortir l'incertitude et le risque de la relation d'enseignement, chaque professeur sera inéluctablement confronté à « l'expérience de la singularité » (Meirieu, 1995, p. 247) et à l'irréductibilité d'un acte qui s'en remet entièrement à l'autre puisque « lui seul peut décider de son destin et que c'est là, précisément, la fin de toute éducation » (*Ibid.*, p. 253). Pour Meirieu, en appui sur Michel de Certeau, enseigner est donc un « art de faire » c'est-à-dire une manière de juger et d'agir qui permet de passer à l'acte au moment propice en s'appuyant stratégiquement sur des dimensions cognitives et conjoncturelles. Je reviendrai plus loin sur les propositions de l'auteur concernant les moyens de guider l'action pédagogique quand elle est « affaire d'occasion » (*ibid.*, p. 255). Il me faut avant cela souligner l'évidente parenté entre ce que Meirieu nomme le « moment pédagogique » (*ibid.*, p. 248) et ce que je décris sous l'expression de « jeu de l'instant » ; si les éléments déclencheurs diffèrent par leur nature (résistance de l'autre dans la relation d'enseignement-apprentissage, événement imprévu surgissant dans le déroulement habituel de cette relation en ce qui concerne le jeu de l'instant), les modalités de cette intention éducative particulière se rejoignent. Le passage suivant entre clairement en résonance avec le sujet de ma recherche :

« L'occasion, dans le registre pédagogique, ce sera alors cet instant privilégié où peut se nouer une action dans la conscience des difficultés que l'on rencontre, en faisant appel à la mémoire de tous les événements passés et de toutes les informations saisies, jusqu'au resserrement de l'énergie de la personne autour d'une décision « qui concentre le plus de savoirs dans le moins de temps » et permet de produire des effets qui, exu-mêmes, deviendront les éléments d'une nouvelle situation de départ. » (Meirieu, 1995, p. 251).

Dans ce passage du paradigme de la certitude à celui de l'incertitude qu'illustre, entre autres, la co-construction des savoirs (*ibid.*, p. 227), Meirieu parle donc d'*occasion* et se réfère amplement à Jankélévitch et à l'idée d'*attente active* de l'occasion faite de « vigilance et [de] souplesse, [de] décision et [d'] abandon » (*ibid.*, p. 252). Il tire alors certains traits caractéristiques de ce *moment pédagogique*. Dans une perspective kantienne, le moment pédagogique repose sur la faculté de juger puisque sans celle-ci, l'entendement ne resterait qu'intelligibilité stérile. Mais, explique Meirieu, il ne faut pas chercher à forcer la modélisation de ce jugement sur l'instant car on ne ferait qu'ouvrir chaque fois plus le hiatus, la « béance » entre rationalisation des pratiques dégagées des conjonctures et sens de la pratique dans la complexité inextricable du réel (*ibid.*, p. 246). En clair, « l'enflure de la première ne venant jamais à bout de la mise en œuvre de la

¹¹⁹ Cette hypothèse rejoint donc celle formulée par Lescout (1998).

seconde » (*ibid.*). Cependant, une approche théorique mineure, qui suggère plutôt qu'elle ne cherche à affirmer, peut donner quelques principes régulateurs pour restaurer l'unité de l'action pédagogique et entrer dans la connaissance pratique de cette relation éducative. Ainsi théorisé, le passage à l'acte proprement dit apparaît, pour Meirieu, difficilement dissociable du recours à la mémoire pédagogique et au prélèvement d'indices :

- Meirieu définit la *mémoire pédagogique* comme un « ensemble de situations prototypiques et d'actions possibles pour faire face au « moment pédagogique » proposées par la littérature pédagogique » (*ibid.*, p. 256). Le professeur dispose d'un « réservoir » de gestes didactiques formés dans la pratique quotidienne qu'il peut mobiliser selon ce qu'appelle la situation présente. Dans le cas du jeu de l'instant, la situation prototypique est surtout celle de l'enquête et les actions possibles concernent très schématiquement la problématisation, la demande de preuves et la recherche de l'institutionnalisation. Le professeur qui conduit le jeu de l'instant doit s'appuyer sur une connaissance pratique de l'enquête. Chez Meirieu, la mémoire pédagogique est distincte de la *mémoire didactique*, expression broussaldienne qui signifie l'ensemble des faits didactiques éprouvés par les élèves et le professeur au cours des transactions passées. Cet aspect semble davantage correspondre à la deuxième dimension du moment pédagogique.
- Le *prélèvement d'indices* correspond au « repérage des éléments caractéristiques de la situation » et au « discernement des enjeux présents pour les personnes concernées ». Ici, le professeur déchiffre les signes qui se manifestent au cours de la relation pédagogique et juge stratégiquement de la nécessité d'intervenir pour faire évoluer efficacement les élèves vers les finalités éducatives visées. Dans le cas du jeu de l'instant, je parlerai d'*indices sémiotiques*, en référence aux éléments du milieu didactique qui constituent des déclencheurs dans le choix d'agir : présence forte de de l'ensemble des élèves portant sur un événement particulier, réactivation opportune d'un élément de la mémoire didactique de la classe, élément problématique interrompant le déroulement d'une séance, dimension affective anesthésiant le processus didactique. Le milieu est pourvoyeur de significations autant pour les élèves que pour le professeur, dans un processus de *double sémiose*, j'y reviendrai dans la partie 3.3.2.3.

Ainsi, pour résumer, la mise en tension de l'agir *kairique* et de l'exigence programmatique se joue sur la possibilité de mobiliser les élèves sur l'enquête d'un imprévu *qui les intéresse*, qui présente un intérêt anthropologique et qui puisse se concevoir *in fine* comme un objectif programmatique. Le passage à l'acte, non réductible à des schèmes d'action mécaniquement déroulés, peut se concevoir comme la capacité stratégique à restaurer une unité didactique entre des manières d'agir dont l'efficacité didactique a déjà été éprouvée et des indices sémiotiques intéressant la classe et potentiellement porteurs d'une teneur épistémique consistante.

2.3.3.5. Une pratique d'enquête dans une temporalité kairique

Si les possibilités didactiques d'une saisie de l'instant sont mentionnées plus ou moins explicitement dans certaines recherches, encore faut-il caractériser le mode de conduite d'un tel art d'enseigner « au présent » depuis un phénomène inattendu, depuis ce *que la vie nous donne l'occasion de faire*. Cette remarque de Michel Fabre (2019, p. 97) me permet opportunément de placer la pratique du jeu de l'instant dans le sillage d'une philosophie de l'expérience qui est, pour cet auteur, la pensée première du philosophe et pédagogue américain John Dewey (*ibid.*, p. 97) ; pour être encore plus précis, l'expérimentalisme deweyen concerne, du point de vue de épistémologique, une méthodologie spécifique qu'il théorise dans son ouvrage majeur sous le nom d'*enquête* (Dewey, 1938/1967). Étant donné les caractéristiques particulières de la temporalité didactique kairique décrites précédemment, le *jeu de l'instant*, dans son déploiement, peut-il être vu comme une pratique d'*enquête* au sens que lui donne le philosophe John Dewey ?

La théorie de l'enquête : définition et schème

Définie très généralement, l'enquête deweyenne, de nature organique et culturelle, est un ensemble d'opérations permettant à l'humain d'être en croissance continue en rétablissant un équilibre provisoire dans un environnement¹²⁰ toujours problématique. Le schème de l'enquête, fondé sur la confrontation effective à un réel problématisé (une idée vraie est une idée qui réussit dans mon rapport au réel, dans mon *expérience* transactionnelle), fait l'objet d'un intérêt renouvelé dans le champ des sciences humaines

¹²⁰ Chez Dewey, l'environnement est à comprendre au sens de milieu social et naturel, proche de ce qu'Augustin Berque nomme l'*écoumène*.

et sociales et notamment dans le champ de l'éducation. Les recherches récentes en éducation en font même un paradigme de l'activité de connaissance (voir surtout Fabre 2011 et 2016, Sensevy, 2011, DPE, 2019).

Je propose de partir de la définition canonique de l'enquête telle que la formule John Dewey dans *Logique. La Théorie de l'enquête* :

« L'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation originelle en un tout unifié » (Dewey, 1967, p. 169).

Le schème de l'enquête proposé par Dewey requiert donc un contrôle en vue de résoudre activement et de manière opérationnelle une situation qui met en question les interactions habituelles. Très généralement, l'enquête deweyenne apparaît donc comme une tentative de dépassement de la controverse héritée des Grecs confrontant les tenants d'un empirisme sensualiste et les défenseurs d'un rationalisme abstrait (Dewey, 1938/1967, p. 619). Le matériau perceptuel, composé d'éléments qualitatifs observés et éprouvés dans l'expérience de la situation problématique, fait partie intégrante du processus de résolution du problème, au même titre que le contenu conceptuel qui les organise symboliquement pour leur donner une portée effective. Il y a donc ici une réhabilitation des composantes du sensible comme ensemble de facteurs déterminants dans la conduite et la résolution d'une situation troublée. Le schème de l'enquête, déterminée canoniquement, comprend cinq étapes (*ibid.*, p. 170-179) :

1. La *situation indéterminée* qui est l'*antécédent de l'enquête* : un déséquilibre dans les interactions entre l'être humain et son environnement entraîne des états de perturbation, d'ambiguïté, de confusion, de réactions contradictoires, en tout cas non habituelles qui ébranlent les certitudes et font émerger du doute.
2. *L'institution d'un problème*. Cette phase correspond au premier « résultat » de l'enquête. L'indétermination de la situation étant éprouvée de manière pré-cognitive, l'enquête mise en oeuvre va se caractériser par une opération intellectuelle ayant pour effet de problématiser cette situation, de la déterminer comme problématique puisque « [s]ans problème, on tâtonne dans l'obscurité » (*ibid.* p. 173), soumis à une progression non ordonnée de l'enquête. Cette phase est importante puisqu'elle va imprimer la direction des opérations intellectuelles et perceptuelles que les transactions vont suivre. Le choix des données dans ce qui est observé, la formulation des hypothèses, leur structuration conceptuelle dont

des facteurs qui vont conditionner la résolution du problème. Ainsi, comme le résume assez simplement Dewey, « [s]e méprendre sur le problème posé, c'est diriger l'enquête subséquente sur une mauvaise voie » (*id.*).

3. La *détermination de la solution du problème*. Une enquête ne peut être menée sans s'appuyer sur l'observation et la prise en compte des éléments constitutifs déjà définis dans la situation problématique. Dewey prend l'exemple du déclenchement d'une alarme incendie dans une salle bondée pour montrer que si cette situation est indéterminée pour la majorité des personnes présentes dans cette salle (vont-elles s'en sortir indemne, vont-ils rester coincées dans la salle ?), des éléments stables et significatifs (le signal sonore est reconnu comme un signal d'alerte informant la foule d'un incendie, deux voies de sortie ont été repérées préalablement) et des éléments observables (le comportement de la foule suite à la diffusion du signal) viennent en appui pour déterminer . Cet ensemble d'éléments factuels dans le cours de l'enquête va permettre de mieux établir le problème et de mieux organiser sa progression. Dans le cas du signal de l'alarme incendie, le contrôle des opérations d'observation et de détermination du problème¹²¹ : la voie de sortie notée A est plus large et la foule est réunie proche de celle-ci. De plus, rien ne semble indiquer que le feu se soit propagé dans cette partie du bâtiment. La solution la plus adéquate, à cette étape de la situation, semble donc l'action qui consiste à emprunter la voie A.

Ainsi, à partir des éléments constitutifs observés, de ce matériau perceptuel, l'examen de la situation va établir des possibilités, des prédications, des anticipations en vue d'agir dans la situation, soit un matériau conceptuel fonctionnel qui se présente sous forme symbolique, c'est-à-dire sous forme de propositions, d'idées provisoires et révisables. Dewey éclaire ce qu'il entend par idée : une idée est un moyen fonctionnel de résoudre un problème ; c'est un contenu logique et opératoire qui anticipe effectivement un résultat et qui, sous sa forme symbolique, produit des *significations*. En clair, l'idée commence par une *suggestion*, proposition immédiate et vague qui surgit dans la détermination de la résolution ; cette suggestion devient une idée quand elle est un moyen d'anticiper la résolution d'un problème ; cette nature fonctionnelle de l'idée est rendue possible dans et par un traitement symbolique qui rend leurs significations . Je fais ici remarquer que pour Dewey, « les idées diffèrent de degrés selon l'étape de

¹²¹ Cette proposition n'apparaît pas dans le texte de Dewey.

l'enquête à laquelle on est parvenu » (*ibid.*, p. 175). Cette remarque a une importance capitale pour mieux définir ce que j'entendrai par *forme mineure de connaissance* dans le cadre de la pratique du jeu de l'instant : celle-ci se conçoit comme des idées et des significations qui atteignent un *certain degré* d'unification sur la voie de la résolution.

4. *Le raisonnement.* Le raisonnement correspond à la phase de l'enquête qui fonde des liens de réciprocité et d'instrumentalité entre les significations produites. Ce processus, de l'ordre du conceptuel, est un agencement symbolique des idées en vue d'anticiper leur effectivité dans une situation donnée. Le raisonnement est un développement progressif qui clarifie l'action à mener pour résoudre le problème puisque « [à] travers une série de significations intermédiaires, on atteint enfin une signification qui *convient* plus clairement au problème en question que l'idée d'abord suggérée » (*ibid.*, p. 177).
5. *Le caractère opérationnel des faits-significations.* Dewey postule que les idées sont opérationnelles parce qu'elles sont un moyen de transformer une situation qui pose problème. Une idée n'est donc pas un contenu abstrait coupé de la relation aux choses environnantes ; au contraire, le contenu idéal est intrinsèquement effectif, il engage des actes réels, il a des conséquences sur les conditions existantes pour les transformer.

Les faits sont des instruments pour guider l'enquête à son terme. Ils sont choisis et arrangés à cet effet. Les réajustements progressifs des faits observés et des idées au cours d'une enquête se conçoivent comme un processus sériel mettant en relation de réciprocité l'observation et l'expérimentation.

Ainsi, comme le note Michel Fabre (2019, p. 96), la théorie de l'enquête deweyenne est bien « une épistémologie de la problématisation et non de la résolution de problème, avec ses cinq phases : « 1) la perception d'une difficulté ; 2) sa détermination ou définition ; 3) la suggestion d'une solution possible ; 4) le développement raisonné des conséquences de la suggestion ; 5) le test des hypothèses par expérimentation ». Ce schème ne s'exécute pas forcément en suivant une séquence linéaire et certaines phases peuvent intervenir dans un ordre différent durant le processus, voire en être tout simplement absentes comme le souligne Thievenaz :

« [i]l n'est cependant pas toujours possible, ni même souhaitable, de chercher à retrouver dans la diversité des activités humaines la forme canonique de l'enquête, ni l'ensemble des processus qui la composent d'un point de vue conceptuel. Le caractère formel du schème de l'enquête tel qu'il est

présenté peut être relativisé, de même qu'il est possible de ne pas mobiliser l'intégralité de l'appareillage théorique dans l'étude de terrain ou encore d'envisager que la démarche d'enquête n'est pas une catégorie en soi puisqu'elle peut prendre différentes formes au regard de son contexte de réalisation » (Thievenaz, 2019, p. 14).

Ce dernier point souligne la relative souplesse du schème de l'enquête. Je rappelle que pour Dewey l'enquête est un modèle générique et universel qui est adaptable à toutes les situations qui sont vécues comme des déséquilibres dans le rapport entre l'être humain et son environnement. Cela justifie l'effort théorique visant à mieux caractériser les points de jonction entre une temporalité d'enquête et une temporalité kairique.

Temporalité kairique et schème de l'enquête

Le jeu de l'instant ne produit pas systématiquement une signification aussi généralisée, un « état final de résolution et d'unification » (*ibid.*, p. 202) aussi garantie qu'une enquête scientifique, je l'ai évoqué plus haut. Les différents moments qui le composent ne se déroulent pas forcément selon l'ordre canonique décrit précédemment. Dans de nombreux cas, du fait des contraintes inhérentes à la temporalité kairique – brièveté, dynamisme, renouvellement notamment –, le jeu de l'instant va surtout établir des connaissances *en voie de complexification*, par un réexamen et une reconstruction des *connaissances immédiates* manifestées dans l'expérience de l'instant occasionnel et tributaires des expériences passées effectivement vécues. Par l'*implication de médiations* (*ibid.*, p. 210) dans la rencontre problématisée de l'événement, le jeu de l'instant transforme l'emploi de significations antérieures en de nouvelles significations *partielles*, qui nécessitent d'être encore mieux *garanties* et qui seront dès lors elles-mêmes des instruments pour de nouveaux jeux de l'instant.

Si Dewey ne pose pas de contraintes de durée au déroulement de l'enquête autres que celle de l'assertibilité garantie, il précise qu'elle est « un processus temporel et non une rencontre momentanée » (*ibid.*, p. 171). Car une expérience réduite à une interaction brève qui ne fait pas obstacle, sans médiations ni prolongements, n'opère pas de liens suffisants avec les expériences antérieures, contredisant les principes premiers de la philosophie de l'expérience deweyenne, à savoir la *continuité* et l'*interaction*. Dewey développe particulièrement ce point dans *Expérience et éducation*, publié la même année que *Logique*, en caractérisant les types d'expériences qui arrêtent ou faussent le développement ultérieur. Ainsi, il distingue (Dewey, 1938/1968, p. 68) :

a/ Une expérience réduite, non globale qui produit des automatismes précis dans un domaine mais qui réduisent le champ des possibles, qui restreignent les

possibilités d'expérience ultérieure. Dewey semble faire ici référence au *drill* typique des exercices « éducatifs » issus du courant behavioriste.

b/ Une expérience superficielle, à la satisfaction immédiate, peu coûteuse énergétiquement. Une expérience sans effort, vécue avec légèreté, permet une prompt jouissance mais peut dévaloriser la qualité de l'expérience et empêcher d'en recueillir pleinement la portée éducative.

c/ Une expérience éclatée, vagabonde qui ne s'inscrit pas dans l'élan vital de l'individu, élan qui assure sa croissance. C'est une expérience sporadique, isolée, sans liens : elle est agréable et stimulante mais peu utile pour le développement de l'individu car elle n'opère pas la synthèse nécessaires pour que celui-ci puisse « contrôler les expériences ultérieures » (*ibid.*, p. 68). Ce type d'expérience crée des « habitudes centrifuges, sans force d'intégration » (*id.*). Plus gravement, ce type d'expériences devient alors « un sujet d'amusement ou de mécontentement et de révolte ».

Le choix d'une expérience qui ne soit pas parcellaire, superficielle ou sporadique implique une capacité stratégique de discernement que l'on peut rapprocher du sens de l'Occasion décrit précédemment, de cette *intuition du Kairos*, de cette intelligence de la situation et du moment propice pour agir efficacement :

« Le devoir de l'éducateur est donc de discerner, dans le contenu de l'expérience actuelle, ce qui peut amorcer de nouveaux problèmes, lesquels, par de nouvelles observations et de nouveaux jugements, élargiront le champ de l'expérience future » (Dewey, 1968, p. 128).

L'expérience qui assure le développement ultérieur est celle qui prend appui sur les significations antérieures pour mieux résoudre le problème présent, densifier les jugements établis et élargir la compréhension du donné. L'enquête dans une temporalité kairique a donc à se vivre comme ce type d'expérience en satisfaisant aux exigences de continuité et d'interaction authentique avec le réel.

La valeur de l'enquête dans la temporalité kairique réside principalement dans la qualité de l'expérience épistémique pour la *croissance* de l'individu. Sans être préparé, de manière improvisée, l'éducateur doit parvenir à contrôler les moyens employés, le matériel et les instrumentalités qui vont complexifier *hic et nunc* la relation. Pour cela, l'éducateur chevronné, connaisseur pratique de l'enquête, modulera les grandes étapes de sa forme canonique en fonction des circonstances.

Le jeu de l'instant est ainsi une manière *mineure* de conduire une enquête. C'est une expérience didactique opportune qui procède par *latéralisation* dans la longitudinalité. Les connaissances établies par cette pratique de l'enquête correspondent à des

jugements partiels, *en instance* de finalisation et d'assertabilité, qui appellent de nouvelles expériences comme autant de temps de reprises de ces connaissances, selon une relation visant le rétablissement de la continuité avec l'environnement, continuité provisoire que Dewey caractérise comme « une spirale sans fin » (Dewey, 1938, p. 133).

2.3.3.6. Une pratique illustrant l'éthique professorale comme éthique de la présence.

La publication du Bulletin officiel du 25 juillet 2013 fournit un référentiel listant les compétences exigées pour exercer le métier de professeur. Or cette initiative institutionnelle visant à réguler les pratiques d'enseignement dans le service public d'éducation, si elle garantit des repères pour agir conformément au « cadre institutionnel » et selon « des principes éthiques et de responsabilité qui fondent leur exemplarité et leur autorité » (B.O., 2013), me paraît opérer une décomposition rationnelle de l'action professorale tout en se montrant majoritairement silencieuse sur les possibles manières d'être, de penser et d'agir en situations *concrètes*.

Ainsi que le propose Eirick Prairat, qui soutiendra ici ma réflexion, approcher la profession par une lecture éthique signifie rechercher une unification des éléments discrétisés par le référentiel, offrant en cela une potentialité d'actions et une marge de créativité plus grande. Car l'activité d'enseignement n'est pas réductible à une application mécanique et rigide de règles et de procédures, même si celles-ci sont souhaitables pour orienter l'action. Prairat écrit que l'activité d'enseignement « est un ensemble de routines qui ne peuvent être mises en œuvre qu'après une appréciation (souvent rapide) de la situation » (Prairat, 2017, p. 55). Le référentiel fait seulement état du fait que l'exercice du métier implique « différentes mises en œuvre possibles d'une compétence dans des situations diverses » (B.O., 2013) et laisse donc au professeur le soin de « bricoler » ces mises en œuvre au gré des circonstances. Pour cette raison, Prairat évoque ainsi la nécessité de forger un « sens de la situation » (Prairat, 2017, p. 55), selon un déontologisme qu'il veut « tempéré », c'est-à-dire selon un nombre restreint de normes entendues comme régularités (rôles et usages prédéfinis) et contraintes (injonctions à faire et à ne pas faire) mises en partage. Prairat conçoit le métier comme un *art pratique* dans lequel le professeur va moduler ses interventions didactiques en étant attentif à la sensibilité, aux sentiments et aux émotions que génère la relation

d'enseignement. Il propose plus largement de concevoir l'éthique professorale comme une éthique de la présence, c'est-à-dire comme un mode de régulation de la relation enseignant-enseigné qui se montre attentif à autrui. Du point de vue du professeur, l'attention portée à ce qui émerge en situation en vue de participer au gain de savoirs chez les enfants accueillis dans l'institution rencontre l'éthique de la présence. Investir le présent, l'*habiter*, c'est une puissance professorale qui demande pour Prairat (2017, p. 70) :

- *Un art d'être présent* à chaque individualité et au collectif, c'est-à-dire de veiller à être au diapason avec la vie du groupe. Ceci concerne la *disponibilité* du professeur.
- *Un art d'être au présent*, une manière d'être là et d'agir, ici et maintenant, depuis ce qui advient à chaque moment du vécu scolaire. Ceci concerne l'*implication* du professeur.
- *Un art du présent*, une manière de faire don, en situation, de qualités et d'attitudes comme le fait d'être patient, dynamique, empathique, de faire bénéficier de son expérience, de son savoir, etc. Ceci concerne la *générosité* du professeur.

Pourrais-je alors parler, dans le cas du jeu de l'instant, d'une pratique illustrant une éthique de la présence ? Faire de l'instant, fine pointe du présent, un temps possible pour faire acquérir des connaissances – un temps didactique – s'inscrit déjà dans la proposition de reconstruire une *école bonne* décrite par Prairat, c'est-à-dire une école hospitalière authentiquement ouverte sur chaque individualité qu'elle accueille. Aussi, l'instant ne devient occasion d'apprendre que dans le cas où le professeur décide de tirer parti de « l'immédiate actualité de ce qui advient » (*Ibid.*, p. 70), en ayant fait preuve d'une minutieuse attention aux événements qui se manifestent dans le cours de la relation didactique. Cette décision professorale peut également se lire comme un don « épistémique » fait aux élèves et à leurs intérêts, puisque le jeu d'apprentissage qui se joue se réalise de manière improvisée. Par ces différents aspects, qui soulignent le sens d'une « présence au présent » et l'art d'y conduire un enseignement, le jeu de l'instant peut être vu comme une pratique investissant densément le présent ; l'éthique du professeur qui agit en montrant un sens de l'improvisation depuis ce qui surgit relève bien, à mon sens, d'une éthique de la présence.

2.4. Le jeu de l'instant : une éducation *en mode mineur*

L'enfance et sa temporalité, *le temps de l'enfance*, m'apparaît comme la matrice du choix d'éduquer. Dans cette perspective, il faut percevoir les défis de la justice, de l'efficacité et de l'hospitalité (Prairat, 2019) comme une possibilité de lier le temps institutionnel, marqué par la contrainte et la rentabilité propre à l'hétérotopie économique (*id.*), avec le temps de la vie de l'enfant. En réponse à la difficile prise en compte de ce défi dans une forme scolaire classique dont l'éducation se joue principalement en *mode majeur*, je vais dans un premier temps présenter l'importance d'articuler ce mode majeur à des gestes didactiques mineurs, caractéristiques d'une éducation en *mode mineur*, qui cherche à greffer des temps d'étude sur les différentes modulations de la vie des enfants accueillis à l'école. Dans un deuxième temps, je montrerai en quoi la notion de *frayage*, prise dans son sens freudien, complexifie ces temps d'étude au fondement de la spécificité scolaire.

2.4.1. Articuler deux types d'appréhension du savoir

2.4.1.1. La forme scolaire classique d'éducation : l'hospitalité escamotée

La forme scolaire classique d'éducation et de socialisation, moulée dans l'idéal républicain depuis Jules Ferry, privilégie l'unité spatio-temporelle du couple enseignement-apprentissage, avec le souci d'exposer simultanément tous les enfants aux objets de savoirs jugés indispensables au fonctionnement égalitaire de ce régime politique. Les leçons successives et l'exercisation qui est supposée en fixer les contenus sont imposées à tous et en même temps. Ces activités font avancer un temps « cartésien, séquentiel, du simple au complexe » (Sensevy, 2019). Ce temps séquencé prévoit la succession des objets de savoir programmés rationnellement selon une hypothétique « flèche du temps », concept emprunté à la physique et à Arthur Eddington pour marquer une supposée temporalité linéaire et irréversible. Ce « temps didactique d'objet » (*ibid.*, p. 99), décrit plus haut, correspond donc à la spatialisation et au défilement temporel des contenus épistémiques. Le savoir mis en texte après avoir été didactiquement transposé est présenté aux jeunes générations de manière linéaire. Cette transmission univoque exerce de multiples pressions sur les instances de la relation didactique. Pour l'Enfant, notamment, rejet de l'expertise et risque de *hors-jeu* ; pour le Professeur, surtout, antienne à « boucler le programme » et perte d'initiatives dans la conduite de la classe.

Sensevy voit dans ce processus de réduction spatio-temporelle de l'action éducative une « décomposition rationnelle d[es] sujet[s] » (Sensevy, 2019). Aliéné à ce défilement et sans prises véritables sur sa propre expérience épistémique, l'enfant est *réifié* : c'est l'idée du réceptacle qui ne fait que recevoir sans pouvoir agir de lui-même – et être agi – sur ce qu'il reçoit. Le temps de cette forme scolaire classique *saccage* le temps de l'enfance (Go, 2019) ; l'élève – que l'on peut saisir alors comme « l'enfant réifié » – doit être dispos, en état de constante plénitude affective et intellectuelle, dans le but de « réaliser son plein potentiel » selon une expression pédagogique à la mode, bien relevée par l'anthropologue Tim Ingold, après Lewis (Ingold, 2018, p. 51). Ce discours sur l'enfance qui devrait ainsi vivre continûment au maximum de ses possibilités fait écho à d'autres discours que remarque l'anthropologue François Laplantine. Notre époque, écrit-il, produit à volonté des discours « de la performance, de la perfection et de l'adaptation totale aux normes économistes de notre époque » (Laplantine, 2018, p. 166). Ces discours sont symptomatiques « d'une culture de la réussite et du résultat » qui ne peut organiquement « envisager l'erreur, l'errance, la maladresse » (*id.*). L'adulte de nos sociétés marchandes est contraint d'assimiler « l'idéal d'un corps-objet normalisé, parfait, accomplissant des exploits [...], d'un corps fétichisé toujours beau, toujours en forme et d'une éternelle jeunesse. » (*id.*). Cette culture soumise à la logique marchande et à ce que Stiegler appelle ses *industries de programme* influence fortement le fonctionnement de l'institution scolaire qui se pense et se définit désormais depuis cette hétérotopie économique. Un des marqueurs de l'institution scolaire est le temps de la séance d'enseignement. Ce temps, tel qu'il est pratiqué en école ordinaire, illustre particulièrement le découpage rationnel du temps de transmission des savoirs soumis aux impératifs de performance et de rendement.

2.4.1.2. Séances, performances et rentabilité

Les séances d'enseignement structurent le quotidien scolaire. Chaque jour, une moyenne de six séances, correspondant peu ou prou aux six heures de présence des enfants devant l'enseignant, se succèdent selon une segmentation rationnelle. Le temps imparti pour chaque leçon, compris généralement entre trente et cinquante minutes, doit suffire pour faire acquérir le savoir en jeu à *tous* les enfants. Séance après séance, le fonctionnement scolaire ordinaire attend des élèves la répétition de performances. Lors de chaque nouvelle leçon, à chaque nouvelle heure, tous les enfants présents dans la classe doivent être efficacement stimulés en vue de manifester une compréhension de l'objet

enseigné. Le temps des séances d'enseignement devient le temps de « rendement des activités » (Hall, 1979, p. 22).

Dans la logique rationaliste, la leçon donnée lors de la séance ne peut être que claire et distincte. L'acte de transmission (pour)suit la logique du texte du savoir et le déroulement de la fiche de préparation de la séance : tout est logiquement ordonné et « chronométré ». Le temps segmenté¹²² par la « fiche de prép » est censé être un temps homogène, pur, plein, régulier, univoque. Cette homogénéité exclut génétiquement ce que Laplantine nomme « des trous, des blancs, de l'entre-deux » (Laplantine, 2008, p. 67).

2.4.1.3. Enseigner dans une forme scolaire classique : un mode majeur d'éducation

La transparence, la limpidité, le balisage uniformément tracé de la transmission des savoirs dans une forme scolaire classique d'enseignement et d'éducation s'imposent contre le risque d'une « éducation dans l'obscurité », d'une *éducation en mode mineur* pour reprendre Ingold. *L'éducation en mode majeur*, saturée de certitudes, d'affirmations, de catégorisations, d'explications (Ingold, 2018, p. 54), « porte la lumière » (*ibid.*, p. 51) sur ce qui menace de s'échapper, de dériver, de se différencier, de varier. En s'adossant à une rationalité scientifique qui conçoit un espace « divisé, délimité et partagé » (*ibid.*, p. 55), le majeur s'assure une relation solide, constante et identique à ce qui occupe cet espace ; c'est un mode d'éducation « confiant, affirmatif et convaincu » (*ibid.*, p. 51). Enseigner et apprendre en mode majeur renvoie au fait de dérouler des cours préfigurés d'avance, prévoyant un nombre restreint de variations (les « variables » didactiques), dont la progression consiste à mener les élèves « d'un point A à un point B ». Les savoirs à étudier sont « des objets à regarder » (*ibid.*, p. 64) qui attendent d'être saisis comme des résultats. L'éducateur, « gardien des fins » (*ibid.*, p. 61) dispose à la suite du pouvoir sommatif et décide de la fin de l'étude lorsque l'objet est supposé *su*. Toute autre issue que la transmission effective à tous les enfants dans le temps imparti de cet objet annulera l'objectif principal de la séance et obligera la mise en place de stratégies de récupération du *train en marche*, – le train des objets de savoir dans leur défilement (Sensevy, 2011). Potentiellement aliénante, réifiant le sujet en le décomposant, produisant inévitablement de l'échec, l'éducation en mode majeur déployant un temps d'objet, prédominante dans la

¹²² Sensevy (2019), s'appuyant sur Marx, affirme que la segmentation cartésienne du temps « dépossède les humains de leur expérience » et, prive l'enfant, dans une logique du temps d'objet, de *durables* expériences épistémiques.

forme scolaire classique, prive l'enfance de la durée de l'expérience en s'emparant subtilement de ce qui reste du Dehors – la vie hors de l'école, celle qui jette l'enfant « dans des rencontres, avec des choses, des perceptions, des situations, des êtres » (Go, 2019, p. 79) – pour ne reconnaître que ce qui se présente dans le cadre d'un programme et de progressions déterminées à l'avance. La vie de l'enfant est ainsi escamotée et c'est l'exigence d'hospitalité, en tant qu'accueil, qui se voit ainsi interrogée.

2.4.1.4. Éduquer aussi en mode mineur : vers un mode de connaissance modal

L'éducation en mode mineur cherche à amplifier les expériences mises en commun sans « but, ni objectif prédéterminé », sans aucune « cible précise » en amont, sans « revenir à un ensemble de caractéristiques de référence dont tous les participants devraient être dotés au départ » (Ingold, 2018, p. 52). Cette éducation s'appuie sur des « gestes mineurs », générateurs de formes épistémiques particulières, en tout cas non identifiables spontanément, qui ne rejoignent pas *systématiquement* et *directement* les objets de savoir clairement identifiés, hiérarchisés et ordonnés. L'étude en mode mineur fait subir des distorsions, des transformations ou des métamorphoses (*ibid.*, p. 55) à des « choses animées en elles-mêmes » qui impliquent que les enfants et le professeur agissent, parlent, réfléchissent, ressentent aussi « avec elles » (*ibid.*, p. 64). Ces choses n'ont pas la délimitation nette d'un texte de savoir dûment spécifié : Laplantine nous dit que l'on ne peut « prendre, saisir, s'emparer de » (2015, p. 43) contenus épistémiques comme des objets formés d'un « dehors radical » (*ibid.*) puisque ceux-ci sont marqués par « la mobilité spatiale » et « la transformation dans le temps » (Laplantine, 2015, p. 42). Ce n'est plus une approche topographique, qui fait que des objets discrétisés dans un espace constant se déplacent uniformément entre deux points homogènes et identiques dans le temps mais une approche *chorégraphique* qui ouvre à une coexistence mobile, au cours de va-et-vient incessants qui étudient *à même* le monde et des choses qui l'habitent. Cette approche amène à évoluer sur une ligne tracée dans l'expérience ; il ne s'agit pas de relier directement deux choses posées comme absolues (Ingold, 2011, p. 9). Ces choses, affirme Ingold, « font partie intégrante de notre monde, et nous du leur. Nous prenons soin d'elles, elles de nous. C'est ce que cela signifie d'étudier » (Ingold, 2018, p. 64). Ce processus nous semble très proche de ce que le géographe Augustin Berque appelle *trajection* (Berque, 2015) : c'est un aller-retour incessant par lequel le corps devient monde (cosmisation du corps) et le monde prend corps (somatisation du monde) dans une conception dynamique, donc historique, des identités. Ce processus de suscitation

réci-proque entre l'être humain et son milieu dépasse la logique dualiste, mécaniciste et individualiste de la modernité et incite à comprendre la croissance comme une *concrecence*, une *croissance-avec* les choses environnantes.

Ce mode de connaissance, sorte de retrait vers le mineur devant les grandes pompes du majeur, tourné vers une progression *syntagmatique* et non plus *paradigmatique*, gagne dans ce mouvement un qualificatif : « vibratoire » (Laplantine, 2003, p. 34 ; Laplantine, 2018, p. 126). Ce mode devient une expérience qui ouvre un temps pour, entre autres, « esquisser, effacer, raturer » (Laplantine, 2018, p. 126). Le mode vibratoire se concrétise par une logique de *frayage* épistémique faite de modulations d'intensités, de tâtonnements dans la tension, dans le « clair-obscur » d'une dynamique de croissance plutôt que dans les pleins-phares illusoire des « compétences attendues » exigibles à l'issue de chacune de ces séances *one-shot*, dans lesquelles l'objet de savoir saturé de significations est en attente statique au bout d'un unique temps, privant l'enfant d'autres moments d'étude effective¹²³. Comprise dans le cadre de l'institution scolaire, la notion de frayage renvoie à l'idée de temps *faibles* complémentaires de temps forts dans la relation au savoir.

2.4.2. Apprendre en mode mineur: une logique de frayage épistémique

2.4.2.1. Définir la notion de frayage : l'acceptation freudienne

L'apprentissage par frayage renvoie ordinairement à un processus d'appropriation de savoirs qui ne résulte pas de la mise en place de conditions explicites tournées vers cette finalité. Autrement dit, par frayage, un savoir finit par se savoir sans avoir été véritablement déterminé comme « savoir à savoir ».

Dans son étude sur la transmission des savoirs dans les métiers de la pêche côtière, de la saliculture et de la conchyliculture, Jorion (1984) en approche les caractéristiques :

« [L]e frayage, c'est la répétition, c'est « à force ». « À force de forger » que l'on devient forgeron. Le frayage c'est aussi les raccourcis, la découverte des chemins les plus courts. L'expérience est ainsi expérimentale: il faut retravailler les intuitions premières, les plier aux vérités qui s'imposent, éliminer les solutions provisoires. [...] Le frayage, c'est aussi la fin de la plasticité, les solutions trouvées s'inscrivent dans les mains, dans la tête, et toute réécriture devient problématique » (Delbos & Jorion, 1984, emplacement 443).

¹²³ Ainsi se lirait cette exclamation de Nietzsche : « Pour qu'une modification s'opère à la plus grande profondeur possible, il faut administrer le remède aux doses les plus faibles, mais inlassablement et sur de longues périodes ! Que peut-on créer de grand d'un seul coup ! » (Nietzsche, 1989, p. 268).

Pour Jorion, le frayage se conçoit comme une suite de confrontation à une réalité qui résiste, de manière à sédimenter les savoirs et les savoir-faire qui se forment et qui deviennent utiles pour réduire cette résistance. Le frayage, activité « expérimentale », se rapproche donc d'une épistémologie pragmatiste, puisque les « vérités » s'imposent dans la mise à l'épreuve des idées abstraitement formées ; le réel concrètement éprouvé est la matière du frayage. Le frayage présente un air de famille avec l'enquête de sens commun, celle qui guide l'expérience dans un processus de réajustement et de recherche d'équilibre avec l'environnement.

Dans une autre perspective, la notion de frayage est utilisée par Freud dans un écrit prépsychanalytique intitulé *Esquisse*. Ce texte, considéré par son auteur comme un « barbouillage », est adressé à Wilhelm Fliess dans une lettre du 23 septembre 1895. À cette époque, Freud n'a pas encore véritablement évolué vers une approche métapsychologique des processus mentaux ; son autoanalyse commence en 1897 et *l'Interprétation du rêve* est publiée deux années plus tard. Ses recherches demeurent fixées sur une tentative de naturalisation de « l'âme ». Il tente de repérer des bases physiologiques, constituées d'éléments tangibles, qui seraient à l'origine du fonctionnement psychologique humain. C'est dans le cadre d'une neurophysiologie qu'il va faire usage du terme de frayage (*Bahnung*).

Dans *L'Esquisse*, Freud avance l'idée que l'activité, liée au mouvement, impulse une certaine quantité d'énergie Q dans le système nerveux. Cette quantité d'énergie va être « déchargée » dans les neurones n du système nerveux : elle devient Qn . Qn est proportionnel à la stimulation endogène et/ou exogène affectant l'organisme : plus la stimulation est forte, plus Qn est importante. La décharge de Qn s'opère selon les caractéristiques de la stimulation (endo- ou exogène, intensité) et selon le circuit neuronal privilégié. En effet, dans *l'Esquisse*, Freud avance l'hypothèse d'une double classe de neurones ayant chacune des fonctions spécifiques. Les *neurones perméables*, notées φ , sont des neurones dont l'état ne va pas être modifié par le passage de Qn . Les neurones ne sont pas structurés pour résister au passage d'énergie au contraire des *neurones imperméables*, notées Ψ , dont le point de rencontre avec Qn , en forme de « barrières de contact » (Freud, 2019, p. 21) va opposer une résistance au passage de cette énergie, la laisser difficilement passer, voire la stopper.

A cette étape de sa réflexion, Freud dispose des éléments de base pour conceptualiser le processus de mémorisation. Il introduit alors la notion de frayage :

« [...] puisque l'expérience psych[ologique] montre qu'il y a surapprentissage dû à la mémoire, cette modification doit nécessairement consister en ceci que les barrières de contact deviennent plus aptes à la conduction, moins imperméables, donc plus semblables à celles du système φ . Nous désignons cet état des barrières de contact comme étant le degré du *frayage*. On peut dire alors: la mémoire est représentée par les frayages existant entre les neurones Ψ » (*ibid.*, p. 21).

La *Bahnung* freudienne – qui est aussi traduisible par *facilitation*, notamment dans le champ de la neurophysiologie – se révèle ainsi comme une composante majeure du processus de mémorisation. Freud définit la mémoire comme « la force qui continue à travailler après un événement » (*ibid.*, p. 23) et dont la durabilité est conditionnée à la fréquence et à la nature des frayages. La mémorisation sera d'autant plus forte que la stimulation sera différente et intense, ce qui se traduit au niveau du système nerveux par une plus grande perméabilité des réseaux neuronaux qui la constituent : la succession des états frayés « augmente la perméabilité » (*ibid.*, p. 25) des barrières de contact des neurones Ψ et diminue donc la résistance opposée à Q_n . Les traces laissées par des frayages antérieures vont indiquer « la voie à suivre » (*ibid.*, p. 23) pour un nouvel écoulement de Q_n , ce qui renforce ainsi le circuit préférentiel. De sorte que plus une voie est frayée, plus elle rend l'événement stimulant actif après son apparition, plus la mémoire de l'événement vécu est renforcée.

Cette acception freudienne du frayage, qui se base sur la répétition et l'intensité du rapport à un aspect du réel, me paraît être un support de réflexion pertinent pour penser la forme mineure de l'étude que déploie le jeu de l'instant. Je développerai ce point dans la partie 2.4.2.4. Avant de mieux définir le jeu de l'instant par ce que je nommerai *frayage épistémique*, il me semble important de situer cette pratique déployée de temps faibles dans une rythmicité didactique réorganisant la temporalité scolaire traditionnelle.

2.4.2.2. Le “rythme didactique” à l'école : temps forts et temps faibles

La succession horaire des temps d'études est un habitus scolaire pluriséculaire, accepté de fait par l'ensemble des acteurs du système éducatif. Le découpage rationnel de la journée associant souvent le passage de chaque nouvelle heure à un nouvel enseignement suppose implicitement, je l'ai montré plus haut, un enfant *a-temporel*, c'est-à-dire non affecté dans ses dispositions à apprendre, attentif dans l'absolu malgré l'enchaînement ininterrompu de séances fortement hétérogènes. La plupart des recherches en sciences de l'éducation et en didactique sont centrées sur l'observation et l'analyse des contenus et des conditions de la transmission d'objets spécifiques à un champ du savoir sans se préoccuper explicitement de la dimension écologique de l'ensemble des apprentissages et

de la continuité du vécu scolaire. La réflexion sur un possible contrat didactique générique qui permettrait de s'ajuster aux rythmes de la croissance de l'enfant est le point aveugle de la plupart de ces recherches. Je vais ici tenter de montrer, par un détour empruntant des résultats issus des travaux en chronobiologie et en chronopsychologie, l'impact que peut avoir l'organisation arbitraire de la temporalité scolaire, dans son déroulement annuel, hebdomadaire et journalier.

Un découpage annualisé du temps scolaire imposé par des enjeux extra-éducatifs

De manière générale, le rythme de l'enfance est soumis au rythme scolaire, qui est lui-même dépendant de facteurs négligeant les conditions adéquates de structuration de l'existence humaine. Le temps de présence annuel à l'école hors vacances estivales relève d'une logique arithmétique; la fréquentation scolaire est basée sur le découpage des trente-six semaines d'école en cinq périodes de sept semaines, chaque période comprenant alors deux semaines d'interruption. Ce découpage en « sept/deux », encore déformé par le choix du zonage, est une première illustration de cette négligence de l'organisation temporelle du jeune être humain, de ce que l'on pourrait nommer, en complétant et spécifiant l'expression du chronobiologiste Alain Reinberg (Reinberg, 1998, p. 16), le *temps vivant* de l'enfance humaine. Les congés scolaires sont alors ramassés sur la période estivale ce qui constitue un premier contretemps du point de vue des rythmes biologiques et psychologiques. Historiquement, les vacances d'été, d'une durée de six semaines en 1882, peuvent se comprendre comme une sorte de compromis sociétal entre l'État et une société encore très rurale jusqu'au milieu du XX^{ème} siècle. Il s'agit alors de « rendre les enfants à leur famille à un moment crucial dans l'année, celle des moissons » (Leconte, 2014, p. 155-156) alors que la saison hivernale, « saison de notre maximum de vulnérabilité » (Reinberg, 1998, p. 216) a toujours été considéré, économiquement parlant, comme la période idéale pour les apprentissages scolaires¹²⁴. Or, une donnée telle que la différence de luminosité entre l'été et l'hiver (voire l'automne) s'avère importante pour comprendre l'influence sur le rythme veille-sommeil, donc sur les possibilités attentionnelles, et sur la variation de l'activité de l'enfant, avec notamment une variation du taux de cortisol impliqué dans la dépense énergétique (Leconte, 2014, p. 224). Le facteur économique se pose dès lors comme l'élément moteur

¹²⁴ Par exemple, Bouchet (2006) note que la fréquentation scolaire en Drôme au milieu du XIX^e siècle est plus élevée en hiver « lorsque la main d'œuvre enfantine n'est pas requise pour les travaux des champs » (Bouchet, 2006, p. 74). Il évoque ces maîtres itinérants très peu formés qui quittent les vallées alpines pour « s'hiverner » dans le département de la Drôme et vendre leurs services pour enseigner la religion, la lecture, l'écriture, les quatre règles de l'arithmétique, des éléments de grammaire.

de l'allongement progressif des congés scolaires. Deux semaines supplémentaires de congés estivaux sont octroyées en 1922 « du fait de la perte massive de main d'œuvre pendant la première guerre mondiale, l'obligation pour les femmes de reprendre les travaux de leurs époux défunts et la nécessité pour les enfants de participer aux travaux des moissons et des vendanges » (Leconte, 2014, p. 156). Les deux mois de vacances en été sont décrétés en 1950. Ce qui constitue le point d'orgue d'une politique d'organisation du temps scolaire soumise aux impératifs économiques est le zonage des vacances. À partir de 1964, la France est divisée en deux zones, « sous la pression, affirme Leconte, des lobbys du tourisme et des transports, pour pallier les problèmes d'affluence dans les Alpes ou sur la Côte d'Azur » (*ibid.*, p. 157). Puis, à partir de 1971¹²⁵, trois zones sont définies pour, toujours selon Leconte et dans le cas précis des départements en vacances échelonnés sur le mois de février, « permettre l'utilisation la plus massive possible des infrastructures coûteuses mises en place à Grenoble en 1968 pour les JO » (*id.*). En moyenne, entre 2011 et 2019, un jeune français dispose annuellement de 864 heures d'instruction¹²⁶ à l'école primaire (OCDE, 2020, p. 371), soit un temps d'instruction supérieur à la moyenne des pays de l'OCDE (804 heures pour l'année 2019). Ce nombre, rapporté à la moyenne du nombre de journées de classe par an, place la France parmi les pays de l'OCDE avec le plus grand nombre d'heures d'instruction obligatoire par an couplé au nombre annuel moyen de journées d'école parmi les plus bas (162 jours pour la période concernée, soit 36 semaines multipliées par 4,5 jours d'école hebdomadaire). En clair, l'écolier français bénéficie d'un temps d'instruction comparativement très élevé réparti sur un faible nombre de jours de présence à l'école et un nombre très élevé de jours de congés. Ce découpage annuel élaborant mathématiquement l'alternance entre temps de présence à l'école et temps de vacances

¹²⁵ <https://www.education.gouv.fr/les-archives-du-calendrier-scolaire-12449>. L'accès aux documents officiels (décrets et arrêtés) est certes possible depuis le site internet <https://www.legifrance.gouv.fr>, je n'ai cependant pas eu accès aux informations mentionnant explicitement le zonage sur les documents mentionnés dans les archives du calendrier scolaire.

¹²⁶ Selon la définition de l'OCDE, le temps d'instruction correspond au « temps pendant lequel un établissement public est censé dispenser aux élèves des cours dans toutes les matières inscrites au programme obligatoire et non obligatoire, dans ses locaux, pendant la journée de classe ou lors des activités organisées avant et après la journée de classe, qui sont des composantes officielles du programme obligatoire. Le temps d'instruction est calculé abstraction faite des pauses entre les cours et d'autres types d'interruptions, du temps non obligatoire en dehors de la journée de classe, du temps consacré aux devoirs et leçons à domicile, du tutorat individuel ou des cours particuliers et des périodes d'examen (journées d'examen en dehors du cadre scolaire, par exemple journées consacrées aux examens nationaux) ». Le temps d'instruction obligatoire concerne donc uniquement les matières dont l'instruction est obligatoire. Il est intéressant de noter que les représentants désignés des « démocraties de marché » formant l'OCDE reprennent sans regard critique la segmentation disciplinaire du vécu scolaire (une heure équivaut à une séance dans une discipline des programmes obligatoires). Si dans un objectif sous-jacent de développement économique, donc de rendement et de performance.

relève d'une « rythmicité artificielle » (Leconte, 2014, p. 223) qui tient peu compte des recherches en chronobiologie notamment, lesquelles insistent sur la nécessité de ne pas altérer le rythme veille-sommeil ou de prendre en compte la saisonnalité dans l'organisation temporelle de la scolarité. Des journées très chargées pour les enfants, sur de courtes périodes de présence scolaire, laissent penser que ces derniers présentent les capacités physiologiques, affectives et cognitives pour s'adapter à ce choix d'aménagement. Or, si je prends maintenant en compte la présence hebdomadaire, le fait de s'instruire de manière uniforme sur une durée de six heures chaque jour durant quatre jours est un nouveau contretemps dans la prise en compte du rythme de l'enfance.

La semaine de quatre jours augmente le volume horaire journalier

Depuis l'arrêté du 9 juin 2008 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires, le temps d'instruction obligatoire hebdomadaire est fixé à vingt-quatre heures réparties, par le décret du 27 juin 2017, sur un minimum de huit demi-journées par semaine. Le nombre d'heures et le nombre de demi-journées de présence à l'école ont progressivement diminué depuis les lois Ferry. La loi de 1882 instaure la semaine de cinq jours avec le samedi comme jour de présence à l'école et un jour de coupure en milieu de semaine « afin de permettre aux parents de faire donner, s'ils le désirent, à leurs enfants, l'instruction religieuse, en dehors des édifices scolaires » (article 2 de la loi sur l'enseignement primaire obligatoire du 28 mars 1882). Cette coupure, initialement placée le jeudi pour « préparer [l'] âme et [le] corps à vivre le vendredi, jour de maigre » (Leconte, 2014, p. 155), demeure inchangée jusqu'à l'arrêté du 12 mai 1972, qui reporte ce jour vaqué au mercredi. Le nombre d'heures hebdomadaires pour l'instruction obligatoire, fixé à trente heures par semaine par le décret du 18 janvier 1887 (article 19, paragraphe V), reste identique pendant près d'un siècle. La semaine est réduite à 27 heures par l'arrêté du 7 août 1969, puis à 26 heures en 1990 afin d'utiliser l'heure restante obligatoire pour organiser le travail en équipes¹²⁷ et enfin à 24 heures depuis 2008. Le temps scolaire tend donc à diminuer légèrement depuis le dernier quart du XXe siècle, avec une réduction de la semaine scolaire couplée à un effet de concentration des heures de présence sur la journée. Ce dernier point constitue un autre contretemps pour l'organisation de la scolarité des enfants avec des volumes horaires journaliers denses

¹²⁷ De nombreux documents, dont Leconte (2014, p. 157) mentionnent à tort la loi d'orientation de 1989 comme le document mentionnant explicitement le nombre d'heures d'instruction de 27 heures à 26 heures. Il faut en fait attendre le 15 février 1990 pour que le ministre de l'Éducation nationale Lionel Jospin « officialise » par voie de presse cette nouvelle répartition horaire consistant à réduire d'une heure le temps de présence des enseignants devant les élèves.

(six heures d'enseignement par jour en 2022 pour la scolarité primaire). La forme scolaire classique, basée sur la succession des séances d'enseignement dont la durée équivaut généralement au découpage horaire, me paraît renforcer aujourd'hui cette absence de points de jonction entre le rythme institutionnel et le rythme de l'enfance dans l'institution.

Reconstruire la forme scolaire pour une meilleure prise en compte des rythmes de l'enfance à l'école

Observation n° 11 :

En tant que jeune enseignant, j'ai « appris », de manière assez vague d'ailleurs, que les moments propices pour étudier se situaient en milieu de matinée et en milieu d'après-midi. J'ai empiriquement compris que ces hypothèses de travail ne cadraient pas avec la réalité didactique, que l'attention des enfants ne pouvait être définitivement circonscrite dans le cadre d'une forme scolaire classique d'éducation.

De nombreuses expériences en chronopsychologie portant sur la fluctuation des performances attentionnelles journalières pointent un pic de vigilance en fin de matinée et en milieu d'après-midi; Testu & Baille écrivent en 1983 : « [d]ans la journée le profil généralement rencontré est le suivant : après un creux de la première heure de classe, les performances progressent jusqu'en fin de matinée, chutent après le déjeuner et croissent à nouveau (plus ou moins selon l'âge) au cours de l'après-midi » (Testu & Baille, 1983, p. 110). Cette courbe de la vigilance attentionnelle dite « classique » (Janvier & Testu, 2005, p. 157) est largement vulgarisée et souvent acceptée comme telle par de nombreux praticiens qui cherchent une organisation optimale de la journée d'apprentissage. Or, ces résultats font l'objet de critiques sur la nature des tâches proposées pour rendre compte de la courbe attentionnelle journalière ou sur la possibilité de contrôler les variables en jeu (Leconte, 2014, p. 160). La simplicité des tests servant de base aux données recueillies est mise en cause ; les tests de barrage utilisés, inspirés des tests des deux barrages proposés par le psychologue René Zazzo dans le *Manuel pour l'examen psychologique de l'enfant* mesurant l'attention, dans ses composantes de vitesse et de précision, n'intègrent pas les motivations extérieures qui peuvent maintenir ces composantes attentionnelles de haut niveau sur des temps plus longs et qui me paraissent autres que le fait de repérer des formes demandées sur une feuille.

Je crois utile de conserver l'idée, certes pratiquement observable, d'une fluctuation de l'attention dans des situations explicitement didactiques et je rejoins les propos de Leconte lorsqu'elle écrit qu'il faut considérer l'enfant dans son contexte, dans son vécu

global et préférer « l'aménagement des temps de l'enfant [et non [l'] aménagement des rythmes scolaires] » (Leconte, 2014, p. 165). Ces propositions me paraissent en accord avec l'idée d'une rythmicité didactique organisée depuis la temporalité de l'enfance à l'école. Mais avant de considérer une réorganisation totale d'une scolarité publique française basée sur l'idée d'un enseignement « fondamental » dispensé sur six matinées (du lundi au samedi) réservant l'après-midi à des activités culturelles et physiques en cohérence avec les projets pédagogiques et l'ouverture à des domaines inexplorés¹²⁸, il me paraît plus fécond de considérer l'étape de *reconstruction* consistant à ménager un temps de l'enfance à partir des rythmes scolaires existants. La majorité des tests chronopsychologiques sont réalisées dans le cadre d'une forme scolaire classique d'éducation et de socialisation et les psychologues développant ces tests ne remettent aucunement en question, ou acceptent tacitement cette forme scolaire comme un absolu. Or, une pédagogie qui fait une place authentique au projet des enfants me semble déjà mettre en doute les conditions de validité de ces expériences psychologiques sur l'attention. Leconte remarque d'ailleurs, dans un passage qui pourrait quelque peu contredire ses efforts pour déterminer une périodicité attentionnelle dominante, qu'un enfant devant un jeu vidéo

« est tout à fait capable, qui plus est, malheureusement, à n'importe quel moment, de maintenir un haut niveau attentionnel qui lui permettra de « se maintenir en vie », de ne pas se faire dévorer par l'agresseur, de déjouer des pièges, de trouver la bonne stratégie qui lui permettra de passer de niveau en niveau et même de participer à la compétition du meilleur score [...] Cet excellent niveau attentionnel dure plusieurs heures et rares sont les enfants qui cessent spontanément, on doit les faire « décrocher » » (Leconte, 2014, p. 162).

L'enquête sur les savoirs n'est certes pas de même nature que l'anesthésie culturelle engendrée par le ludisme virtuel mais la réflexion sur la « captation » de l'attention infantine pour assurer la transmission des oeuvres humaines doit d'abord porter sur un état des lieux des conditions institutionnelles de cette transmission. Ce préalable à toute recherche sur la temporalité du vécu enfant à l'école amène à recevoir avec prudence les discours sur les régularités rythmiques dominantes. Les travaux en chronobiologie et en psychologie ont bien essayé d'attirer l'attention du public, des professionnels, des chercheurs et des décideurs politiques sur les enjeux d'une prise en considération de l'organisation dans le temps de l'être humain. La majorité de ces travaux ont néanmoins pris pour absolue une forme scolaire privilégiant une vision unitaire : unité de temps, de lieu, de contenus épistémiques, d'activités. Ces études ont cherché à produire des

¹²⁸ Je renvoie, entre autres, à l'expérience de l'école maternelle de Comines et de l'école primaire Duruy à Lille, en 1996. Voir Leconte, 2014, pp. 185-195.

performances mesurables dans une logique de restitution typique d'une activité de connaissance en mode majeur sans avoir envisagé le processus d'apprentissage comme un processus également fait de gestes mineurs, de brusques avancées dans le savoir ou de retraits momentanés du jeu d'apprentissage, de divagations, de rêveries, voire de rejets. En passant à côté d'une relation d'enseignement « attentive au détail du détail », aux fragiles « flexions » difficilement observables, aux « processus microscopiques qui sont rythme ou fragiles respiration » (*ibid.*, p. 11), la forme scolaire classique d'éducation et de socialisation force l'uniformisation des rythmes selon une organisation rationnelle de la temporalité didactique. S'il est envisageable de s'appuyer sur la notion de *rythme* pour caractériser le vécu scolaire des enfants, alors celle-ci devra tenter de transcrire l'extrême complexité du fait éducatif et concevoir l'idée que le processus visant à transmettre des savoirs oscille, vibre selon des modulations entre ce que Raymond Depardon nomme des temps forts et des temps faibles.

2.4.2.3. Temps forts et temps faibles: rythmique de l'enfance à l'école

L'école du temps fort : connaître sans toujours reconnaître

La forme scolaire de l'éducation est une tentative de captation et une rationalisation de la capacité naturelle qu'a l'homme d'apprendre. Celle-ci apparaît avec l'urbanisation progressive au XVII^e siècle et se développe contre une relation sociale non formalisée dans laquelle l'« apprendre n'était pas distinct de faire » (Vincent, 1994, p. 16). Ce mode d'apprentissage « par ouï-dire, voir-faire et faire avec » (Vincent, 2012, p. 112) s'appuie sur l'oral, la référence sociale et le rapport pratique et intuitif aux savoirs. En organisant plus formellement et méthodiquement (Prairat, 2019, p. 39) « un espace, un temps et une relation » (Vincent, 2012, p. 117), la forme scolaire de l'éducation instaure surtout une temporalité nouvelle ordonnant « l'accomplissement par chacun de ses devoirs, dans un temps si soigneusement réglé qu'il ne peut laisser aucune place à un mouvement imprévu » (Vincent, 1994, p. 18). Cette temporalité est d'emblée solidaire des principes de programmabilité et de progressivité de savoirs, ceux-ci préalablement isolés de leur contexte, mis en texte, « textualisés » selon une logique inspirée de la méthode cartésienne. Le temps didactique scolaire, le temps de transmission des savoirs à l'école, se confond souvent avec ce que Sensevy définit comme le *temps d'objet* (Sensevy, 2011 ; Sensevy, 2019), temps qui, je le rappelle, consiste à faire défiler irréversiblement ces savoirs hiérarchisés et équitablement répartis sur la « flèche » temporelle.

La cadence contre le rythme

Dans une temporalité d'objet, la programmation et le séquençage sont des activités qui opèrent une « décomposition rationnelle du sujet » (Sensevy, 2019, p. 98) en contradiction impensée avec les lignes des programmes officiels prônant la prise en compte de la *durée* des cycles pour que les savoirs soient « repris et approfondis » et permettent « aux élèves de s'adapter au rythme¹²⁹ ». Le défilement régulier des séances et des séquences, le couperet à intervalles réguliers des évaluations sommatives obligent chaque écolier – et tout enseignant – à « tenir la cadence » pour reprendre la formule consacrée. Le temps d'objet, réellement vécu par les enfants et l'enseignant, est plutôt le temps de la *cadence* contre le temps du *rythme*. Cette expérience de la dépossession totale de son temps propre, et donc de son rythme d'insertion dans les enjeux d'une situation, rappelle le récit que fait la philosophe Simone Weil de sa courte expérience d'ouvrière sur presse, d'ouvrière à la chaîne et de fraiseuse chez Alsthom, aux Forges de Basse-Indre et chez Renault entre décembre 1934 et août 1935. Pour Weil, toujours soucieuse de ne pas décrire les expériences du dehors mais de les pénétrer intimement, d'en faire l'épreuve, la condition de l'individu en tant qu'ouvrier se caractérise par une privation de savoirs et de savoir-faire, par la prolétarianisation d'une existence réduite à l'exécution de tâches extrêmement circonscrites. Le temps de l'usine, fondée sur la cadence, fait que « [I]es choses jouent le rôle des hommes, les hommes jouent le rôle des choses » (Weil, 1951, p. 337).

La relation didactique classique : une saturation du temps fort

La relation didactique prise dans la cadence programmatique peut ainsi être décrite comme « une matrice de réification » (Sensevy, 2019, p. 100) de chaque enfant dont la présence à l'école se trouve déjà « encaserné [...] dans un « métier d'élève » » (Go, 2019, p. 75). L'enfant réifié par le temps d'objet est pris dans une situation didactique spécifique sur laquelle il n'a presque pas de prises. Le temps d'objet est une modalité d'une temporalité générique cadrant *fortement* les situations didactiques. Je propose de nommer cette temporalité générique par l'expression *temps fort*. Cette expression est utilisée par Michel Verret à la suite d'Émile Durkheim pour qui « l'apprentissage scolaire est un apprentissage accéléré donc forcé » (Verret, 1975 (1), p. 74) ; Verret interprète ce forçage temporel comme « l'assimilation dans l'ontogenèse psychologique des

¹²⁹ <https://www.education.gouv.fr/programmes-et-horaires-l-ecole-elementaire-9011>.

acquisitions de la phylogénèse – c'est-à-dire rien moins que l'intériorisation des principales acquisitions de l'histoire sociale dans l'enfance individuelle » (*id.*). En clair, le projet scolaire est de condenser les expériences humaines remarquables, ce qu'a également vu le philosophe américain John Dewey lorsqu'il écrit, contre un apprentissage fortuit sans direction, qu'« aussitôt qu'une communauté dépend dans une grande mesure de faits qui échappent à son expérience immédiate dans l'espace et dans le temps, il lui faut avoir recours aux écoles pour assurer la transmission complète de tous ces acquis » (Dewey, 1975, p. 37). Le temps d'objet est donc une modalité du temps fort conceptualisé ainsi comme catégorie d'analyse ; dans un temps d'objet, le sens est cherché par l'*acharnement*, forçant la relation didactique à suivre un objectif *pré-déterminé* dans les limites de scissions données extérieurement à celle-ci.

L'expression « temps forts » est également utilisée par le photographe Raymond Depardon pour signifier, dans l'activité photographique, le choix des belles lumières et des beaux cadrages, la manière héroïsante, glorifiante, voire « mystifiante » (Depardon, 1993, p. 81) de traiter des sujets qui ne souffrent d'aucune ambiguïté. Le temps fort expose des contrastes francs, bien délimités et isolés ; c'est la pureté esthétique, la belle exposition, la photo-choc. Cette acception du temps fort se rapproche aussi de l'idée de *pôle fort* de la pensée au sens de Vattimo et Rovatti (1983). Penser dans un pôle fort correspond à une pensée de la « raison-domination », une « souveraineté que revendiqu[e] la pensée métaphysique à l'égard de la praxis » (Vattimo et Rovatti, 1983, p. 171). Cette affirmation de la pensée raisonnante comme totale adéquation à la vérité, comme « prétention d'accéder à un *ontôs on* » (Vattimo, p. 166) se traduit par « une attitude prétendant à une forme d'objectivité par objectivation et procédant d'une attitude de maîtrise, de contrôle et de domination » (Laplantine, 2018, p. 167).

Du point de vue didactique, un temps fort est donc un *temps de forçage*, saturé de graduations et de significations. Dans un temps fort, les éléments de la situation d'apprentissage sont explicites. Celle-ci possède des jalons repérables « culminant » dans l'objectif. Tout paraît sous contrôle, maîtrisé, clair, distinct, ordonné logiquement. Le temps fort régule sur le mode de la généralité le projet de transmission des savoirs en anticipant l'emploi du temps, les comportements, les productions, bref en institutionnalisant – sans l'institué, sans « [l]a reconnaissance de la complexité de l'instance « Élève » » (Sensevy, 2011, p. 169), sans *la reconnaissance des modulations fines de sa présence* – certaines conditions et certaines formes de situations de

transmission. Poussé dans les limites de sa logique rationnelle, le temps fort s'hybride avec des temps de performance et de « rentabilité épistémique », rentabilité qui croit faire fond sur la « grande obstination » sociale, institutionnelle de notre époque : celle de « l'idéologie de l'être comme présence » (Laplantine, 2005, p. 78).

Le temps faible : minimalité et décept

L'être comme présence pleine, constante, infaillible est une des fictions organisant aujourd'hui le fonctionnement de l'institution scolaire. L'élève réifié, dont l'engagement est supposé total, uniforme et constant dans chaque situation d'apprentissage et dans les enjeux de sens des temps forts de transmission contraint à le réduire « à un « opérateur » de l'attendu » (Rémy, 2003, p. 96). Cette *fiction utile* est innervée par une pensée du modèle, empreinte de positivité et d'idéalisation du réel, dans laquelle « tout manque doit être *absolument*¹³⁰ comblé, tout intervalle doit être rempli » (Laplantine, 2005, p. 78). Or c'est vers une pensée du modal, vers une pensée *faible* (Vattimo et Rovatti, 1983) cherchant une « dissolution¹³¹ des structures fortes » (Vattimo, 1993) et travaillant « la négation de la rationalité systématique, globale, complexive en faveur d'une pensée attentive aux nuances, aux marges, à ce qui normalement échappe »¹³² (*Ibid.*, p. 173) que pourrait être envisagé le vécu scolaire.

Approcher une typologie

La pensée faible ménage ainsi la temporalité et l'espace institutionnelles pour accueillir l'expression « des transitions, des modulations, des transformations » (Laplantine, 2012, p. 44). La relation didactique envisagée *faiblement* ne consiste plus uniquement en une succession d'espaces didactiques cloisonnés et disjoints mais présente un caractère processuel aux contours bien souvent flous. Un temps faible correspond à des situations non exemptées de nuances, de retraits, de trous, d'absences dans un déroulement majoritairement en temps forts.

Je propose de définir aujourd'hui les temps faibles vécus à l'école comme tout ce qui est *directement* dégagé des enjeux de sens constituant les temps forts de transmission. Une typologie plus affinée, proche de celle esquissée par Rémy (2003) lorsqu'elle

¹³⁰ C'est moi qui souligne.

¹³¹ Je pense que Vattimo veut plutôt signifier ici *affaiblissement* puisque sa pensée hérite des canons du passé, du conditionnement historico-culturel pour en filtrer le reste métaphysique.

¹³² Ce dernier point est, du point de vue de Vattimo, plus spécifique aux idées de Pier Aldo Rovatti.

distingue le degré de cadrage des situations et les niveaux d'engagement dans celles-ci, reste encore à produire. Très schématiquement, une première description des temps faibles consisterait à situer ses possibles émergences. Ainsi, un temps faible pourrait :

- *Succéder à un temps fort* : par exemple, une leçon rondement menée, sollicitant une attention soutenue et prolongée entraîne souvent des moments de relâchement, de « brouahah » signifiant la sortie des enjeux visés. Ces moments sont conceptualisés par Rémy sous le terme de « pic de latéralisation » ; celui-ci correspond alors à des « temps morts » qui sont « l'occasion systématique d'une émergence "impulsive" d'une multitude de détails et d'un relâchement du corps furtif, mais affiché pour certains » (*ibid.*, p. 110). S'y inclut également un habitus présent dans certaines classes qui voient les élèves ayant terminé le travail demandé par leur enseignant poursuivre, par exemple, par des temps de « lecture » ou de « coloriage » de mandalas dans l'attente d'une nouvelle activité¹³³.

- *Être au cœur d'un temps fort* : par exemple, lors d'une séance de découverte d'une notion, lors d'une leçon explicative, lors de manipulations, lors d'exercices d'entraînement, l'attention peut être distraite, la pensée se dégager de la situation pour céder la place à des pensées autres sans rapports manifestes avec les enjeux visés par la situation. Les leçons d'escalade décrites par Mangeant et Mercier (2010) donnent à voir cet *affaiblissement* provisoire des finalités visées – entre autres, s'attacher aux points d'ancrage (relais) en haut d'une voie. Les auteurs constatent globalement « des comportements non didactiques dans des situations didactiques » puisque « des élèves testaient (de manière autodidactique ?) les effets de la chute, dans le cadre d'une institution didactique qui ne proposait pas la chute comme situation d'apprentissage » (Mangeant et Mercier, 2010, p. 92). Ainsi, certains participants paraissent se dégager provisoirement du cadrage fort de la situation pour basculer vers des actions non directement liées aux enjeux de savoir prédéterminés, tout en maintenant un comportement d'engagement « minimal » dans le

¹³³ Cet exemple de temps faible est caractéristique d'une organisation spécifique de la classe en milieu « ordinaire » illustrant une des conséquences d'un enseignement simultané des savoirs.

cours de la séance et tout en poursuivant *un apprentissage* qui correspond à un enjeu de sens construit parallèlement.

- *Être à l'origine d'un temps fort* : par exemple, la technique pédagogique du *jeu de l'instant* se veut une concrétisation de l'idée de « porosité métabolique » avancée par Eirick Prairat pour accueillir et moduler dans le Dedans de l'institution scolaire ce qui vient de son Dehors. En travaillant le clivage « instructif/éducatif », le *frayage épistémique* qu'illustre par le *jeu de l'instant* peut être envisagé en réciprocité avec des situations de forçage dans laquelle des objets de savoir, informellement travaillés lors d'une « enquête » en *mode mineur* (Bouchet-Gimenez, 2021), gagneraient à être étudiés méthodiquement dans un temps fort, à être, selon l'idée de Paul Ricoeur, encore plus tenu à distance de soi pour être considéré, *pratiqué* ajouterai-je, puis être approprié.

La minimalité, au cœur – et au corps – de Sapiens

Avec les temps faibles, le perfectible et le défectible s'immiscent dans l'entreprise totalisante du parfait. Une école des temps faibles est une école qui va prendre en compte le mode mineur de la réalité humaine. L'enfant devenu écolier n'est pas un agent déjà actif et stratégique ou un opérateur tourné – sans relâche – vers les enjeux qui soutiennent la succession des situations institutionnelles. Le modèle objectiviste activée par le *mythe de l'école républicaine*, celui de la forme scolaire classique dont l'application rigide produit « une socialité réduite à des statuts et des rôles directement reliés à l'institution » (Giust-Desprairies, 2003, p. 11) produit un déni de la présence effective de chaque existant, déni que l'anthropologue Albert Piette observe du point de vue politique et moral comme une « mécompréhension théorique et pratique de ce mode mineur comme spécificité humaine » (Piette, 2014, p. 55). Pour Piette, la minimalité est la caractéristique de notre espèce puisque « *Sapiens* » peut se comprendre comme « un mélange d'activité et de passivité, d'interpellation et d'hypolucidité » avec cependant « souvent, trop souvent, beaucoup de passivité et d'hypolucidité » (*ibid.*, p. 52).

Le postulat de l'attention pleine, constante, infaillible dans la relation didactique participe d'un imaginaire institutionnel qu'il faut retravailler – *reconstruire* si l'on raisonne en deweyen – du point de vue la minimalité. Considérons une situation, c'est-à-dire un « espace-temps circonscrit » (Piette, 2014, p. 20) dont une présence a pour

intention de faire apprendre quelque chose à d'autres présences. Cette situation, de nature didactique, met en relation de *co-présence* des *volumes d'être* (Piette, 2017) dont chacun se caractérise, à l'instant *t*, par une complexité irréductible. Avoir l'intention d'enseigner à ces *volumes d'être* signifie dès lors agir avec « des traces de trajectoires sociales et culturelles, de[s] contextes socioculturels liés aux parcours de vie, des traces de paramètres psychologiques, des traces d'humeurs liées aux instants précédents, des strates partagées et différentes, qui, en plus, se combinent entre elles » (Piette, 2016, p. 29). De sorte que chaque instant de la co-présence didactique avec chaque singularité « se déploie ainsi avec des degrés différents d'ancrage, de modifiabilité, de possibilité, de mise en veilleuse, de ce qui est présent réellement ou en toile de fond selon les strates du volume d'être » (*ibid.*, p. 30). Si chaque existant ou « volume d'être » est « équipé de capacités et de compétences sociales », donc potentiellement ouvert à la relation didactique, l'intention qui caractérise l'enseignant doit composer avec une réalité bien plus complexe que celle généralisée par le temps d'objet, le *temps de situation* ou tout autre qualificatif du vécu didactique à l'école. Ainsi, chaque enfant dans la classe présente-t-il un complexe d'actions, de ressentis, de traces visibles ou non visibles de trajectoires, de pensées diverses, de gestes mineurs que la mise en œuvre d'*institutions didactiques* (Sensevy, 2011), c'est-à-dire de manières ritualisées de percevoir, de penser et d'agir pour savoir, peut affaiblir sans pour autant en être totalement délogée. La vie en commun que suppose la co-présence en classe doit inévitablement passer par « l'acceptation de l'indécidabilité de ce que pense l'autre » (Piette, 2009, p. 103). Comme l'écrit Verret, « le temps scolaire commun à tous les agents de l'école ne donne pas lieu pour tous à un usage identique » (Verret, 1975 (1), p. 211). L'autre est celui dont « la présence mentale et gestuelle [...] contient un minimum social » (Piette, 2009, p. 102), un « comportement minimal d'insertion » propre à chaque volume d'être et modulé selon la situation, à chaque instant.

Le deuil d'une éducation idéale : une école du décept

Dans certains temps faibles, on pourrait même croire, avec ces mots provocants du photographe Depardon, que « rien ne se passerait. Il n'y aurait aucun intérêt, pas de moment décisif, pas de couleurs ni de lumières magnifiques, pas de petit rayon de soleil, pas de chimie bricolée » (Depardon, 1993, p. 81). Dans les modulations d'un temps faible, la réalité n'est plus esthétisée abusivement, découpée pour être formatée, elle est approchée dans son procès – « il n'y a guère dans l'âme humaine que des progrès »

affirme Bergson¹³⁴ –, c'est-à-dire dans ses fluctuations d'intensité. Le temps faible, solidaire des hauts triomphants de la temporalité forte, des entre-deux hésitants ou des bas décourageants permet alors de « voir les choses plus largement »¹³⁵ (Depardon, 1993, p. 82).

Le geste affaiblissant les prétentions à l'objectivité parfaite, à l'adéquation totale, à l'applicationnisme béat – comme lorsque l'on parvient aux « neurones de la lecture », aux « lois naturelles de l'enfant », à « une école sans échec » - est un moyen d'amortir la violence des significations imaginaires *fortes* devant l'irréductible ambivalence de la présence de chaque individu en situation formelle. Cette dose de minimalité dans toutes nos manières *fortes* d'être au monde est revendiqué dans d'autres contextes, par exemple, chez l'écrivain Witold Gombrowicz qui écrit que

« la seule chose que [il] exige d'un homme est qu'il ne se laisse pas abêtir par son propre savoir, que sa vision du monde ne le dépouille pas de sa sagesse naturelle, que sa doctrine ne lui enlève rien de ses qualités humaines, que son système ne finisse pas par en faire un être rigide et mécanisé, ni sa philosophie par le rendre obtus ».

Pour ce qui concerne notre champ disciplinaire, le didacticien Chevallard admet que le porteur d'une intention didactique, c'est-à-dire la personne ou l'institution qui « cherche à modifier ou à créer des contraintes et des conditions visant à réaliser son intention », va agir « sans forcément y parvenir » (Chevallard, 2007¹³⁶). Il ne s'agit pas de glorifier l'échec (comme il est coutume aujourd'hui de banaliser l'erreur avec des expressions d'une indigence extrême) mais de tendre vers une « raréfaction de l'affirmation » selon la belle formule de Laplantine qui nous conduirait à une « position de fragilité, d'acceptation des limites et de mise en question de soi » (Laplantine, 2015, p. 22).

Dans une telle perspective, parler de temps faibles à l'école, c'est, déjà, faire « le deuil d'une éducation idéale » (Cifali, 2005, p. 26) implicitement sous-tendu par le mode majeur. C'est porter à l'acceptation et à la reconnaissance de tous, la fragilité d'un lien éducatif illusoirement réduit à l'infailibilité de la présence de chaque « instance », à chaque instant. C'est reconnaître, comme le fait le philosophe de l'éducation Eirick

¹³⁴ (Bergson, 1972, p. 355)

¹³⁵ Par ailleurs, si l'on suit encore Depardon, il faudrait veiller « à ne pas trop prendre parti parce que des choses peuvent surprendre avec le temps » (*Ibid.*, p. 81). Pour ce qui est du fonctionnement scolaire traditionnel, je pense ici aux notations et aux remarques parfois désobligeantes consignées sur les bulletins scolaires qui peuvent stigmatiser, étiqueter et parsemer d'obstacles une *futurisation* de l'enfant au sens de Jacques Lévine.

¹³⁶ Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. *Texte de la Conférence plénière du Premier Colloque international sur la théorie anthropologique du didactique*, Baeza (Espagne). http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD-2.pdf

Prairat, l'évidente « contradiction à lier mécaniquement enseignement et obligation de résultats » (Prairat, 2019, p. 53). C'est pouvoir introduire, au sein d'un discours normalisateur imprégné de la culture du résultat et de la performance, toute une sémantique du décept (Laplantine, 2003, p. 161-182) qui se rapproche d'une manière spécifiquement humaine – mineur pourrions-nous dire maintenant – d'être au monde : l'incertitude, l'indétermination, l'incompréhension, l'incomplétude, l'ignorance, la pause, le retrait, le relâchement, la reprise ; « le vide, l'absence, le vacant, la vacuité, l'égarement, la maladresse, l'attention flottante dans laquelle on ne fixe son regard sur rien en particulier » (Laplantine, 2005, p. 78) ; également la souffrance filmée *faiblement* par Claire Simon (1993) sur le temps de la récréation scolaire. Intégrer la notion de décept, de déception pour l'ensemble des éducateurs – qu'ils soient parents, enseignants, inspecteurs, décideurs politiques –, c'est donc susciter l'*affaiblissement* du mode majeur en suscitant plutôt une croyance en un espoir *raisonnable* dans le pouvoir des institutions, pouvoir qu'il convient dans le même mouvement de consolider avec des auteurs comme Mary Douglas, Bernard Stiegler ou Pierre Legendre.

Faire que quelqu'un apprenne quelque chose est une activité non exempte d'indéterminés, d'incomplétudes, de paradoxes. Parmi ces paradoxes, celui de comprendre qu'enseigner, « c'est accroître les différences entre ceux qui apprennent » (Sensevy, 2011, p. 86) et c'est aussi tenter de réduire cette inévitable différenciation didactique passive en reconnaissant, prioritairement, des existences singulières modulant leur présence. En déployant une dynamique des présences dans une rythmicité didactique de temps forts et de temps faibles, nulle résignation de l'exigence de transmission, nulle *réduction pédagogique* comme dirait Chevallard puisque, œuvrant dans l'école publique – cette école différente de ces écoles « qui s'autorisent à choisir leur public » (Prairat, 2019, p. 44) – chaque enseignant posera toujours parmi ses principes fondateurs l'accueil « [du] blanc, [du] noir, [du] droit, [du] tordu, [du] sain, [du] malade... » et la « solidarité épistémique » (Sensevy, 2011) en vue d'élargir avec *tact* l'effectuation de puissance de tout un chacun, « sans exclusive » (*ibid.*, p. 43).

L'école des temps faibles, pratiquement

Temps dégagés de l'emprise de la gouvernance par les schémas et les nombres (Supiot, 2015) sur l'institution scolaire, les temps faibles, en délinéarisant le cadencement du vécu scolaire, ouvrent une temporalité de l'entre-deux, du passage, celui « [d]es états intermédiaires, [d]es infimes transitions, [d]es transformations

microscopiques » (Laplantine, 2012, p. 100), ces flexions, ces arabesques de la singularité aux prises avec soi-même comme sujet en subjectivation, comme sujet cherchant des *prises* sur le savoir. Lescout, je l'ai montré plus haut (partie 2.3.3.3.), évoque « une temporalité du devenir, orientée de manière linéaire », devenir vers lequel « se portent activement les sujets » (Lescout, 1993, p. 47) ; cette temporalité se caractérise par une évolution « faite de continuités, de discontinuités et de ruptures, progressant en spirale c'est-à-dire en intégrant des acquis antérieurs par des boucles de récupération où ils sont réorganisés selon une perspective plus large et plus précise à la fois » (*ibid.*). Les « états didactiques » ne se conçoivent plus sous la forme binaire du non su ou de l'acquis; l'enseignant œuvrant en temps faibles peut être pris de ce « léger vertige » que donne le caractère labile de ces états « clair-obscur », de ces « points aveugles de la culture » comme les nomme Chevallard (Chevallard, 1997, p. 45). Concrètement, accepter aussi, pour l'enseignant, de quitter parfois le forçage pour embrayer sur une modulation mineure de l'activité de transmission que j'ai proposé de nommer, dans une acception freudienne, une logique de *frayage* (Freud, 2019).

2.4.2.4. Le frayage épistémique comme “temps vivant” de l'expérience scolaire

Approcher la logique du frayage

La notion de frayage a été définie par Joshua (2000) dans un sens sensiblement différent de celui que je cherche à déterminer. Pour Joshua, le temps de frayage se caractérise par un rapport implicite et non systématique au savoir et constitue le mode d'acquisition dominant dans l'environnement socio-culturel. Le frayage serait le revers d'un mécanisme d'apprentissage explicitement fait d'ordre et de méthode. Joshua semble reprendre la définition de l'apprentissage par frayage proposée par Jorion et Dalbos (1984) pour lesquels celui-ci s'assimile à un apprentissage sur le tas, sans aucune « conceptualisation » ni « concentration volontariste » et illimité dans le temps (Dalbos et Jorion, 1984, emplacement 131). Le frayage est ici englué dans une finalité pratique puisque celui-ci paraît comme aimer à la réalité d'un contexte singulier, concernant uniquement la seule acquisition de savoirs dits procéduraux. Ce particularisme caractérisant le frayage ne semble pas permettre d'atteindre à une finalité théorique puisque la plasticité lui fait entièrement défaut. Cantonné à l'apprentissage des aspects instrumentaux composés de « manipulations et procédés », (*Ibid.*, emplacement 224) le frayage ne saurait viser que très partiellement les savoirs dits propositionnels qui

correspondent aux discours légitimés sur les procédures. Pour Dalbos et Jorion, « le savoir de l'école est propositionnel » (*ibid.*, emplacement 3124) et délaisse donc les possibilités didactiques du frayage puisque « ce qui finit par se savoir sans s'être transmis comme savoir, s'est cependant transmis » (*ibid.*, emplacement 454). Pour l'apprentissage par frayage dans les trois métiers de la mer étudiés par ces auteurs, il semble y avoir trois moments chronologiquement agencés (*ibid.*, emplacements 457-470) : dès le plus jeune âge, l'enfant accompagne les membres de sa famille sur le lieu de travail et s'imprègne de leurs activités, s'y repère. Puis, vers dix ans, les adultes autorisent l'enfant en quête de reconnaissance et d'utilité à se familiariser progressivement avec les procédures requises pour mener à bien les différentes opérations ; enfin, le jeune homme prend place parmi les adultes en collaborant réellement aux tâches imposées et étroitement dirigées par ces derniers. Il se libérera progressivement de cette soumission aux ordres selon son degré de maîtrise et parviendra *in fine* à prendre lui-même des initiatives, signe d'un apprentissage réussi.

Forme canonique de l'étude et logique de frayage

Faire usage de la notion de frayage selon le sens donné par Joshua suppose de minorer les moyens de se mettre à distance des contenus visés, de rendre "silencieux" (Joshua, 2000, p. 77) les repères nécessaires au processus d'acquisition de nombreux savoirs pour centrer l'apprentissage sur son produit final, son résultat. En référence à l'analyse bourdieusienne en termes de capital symbolique – et l'on peut penser à celle, plus récente, de *capital d'adéquation* proposé Sensevy (1997 et 2011, p. 170) –, Joshua montre les effets différenciateurs de ce type d'appréhension du savoir par imprégnation au moment où l'école opère, selon cet auteur, une transition épistémologique depuis une logique de restitution vers une logique de compréhension (Joshua, 2000). En négligeant les conditions de l'étude systématique des savoirs (*ibid.*, p. 79), l'apprentissage silencieux, fondé sur un rapport naturel et *im-médiat* à ces savoirs, contribue à renforcer et non à limiter l'inévitable différenciation épistémique propre à toute intention didactique (Sensevy, 2011, p. 172). Joshua voit donc l'étude programmée – l'étude en mode majeur si je suis mon raisonnement précédent –, un moyen d'ordonner systématiquement ce rapport en posant les jalons nécessaires à l'avancée dans ce programme et en dotant l'ensemble des écoliers de techniques adéquates pour y parvenir. L'étude ainsi comprise permet d'être au plus proche de l'activité des élèves pour aider ces derniers à s'appropriier progressivement ces conditions et à tendre vers l'autonomie.

Pour Joshua, la forme canonique de l'étude repérable (Joshua, 2000, p. 77) – « programmation », « action », « évaluation », « répétition » et « exercice » (*ibid.*, p. 79) –, demeure le mode d'acquisition le plus efficace pour favoriser la solidarité épistémique et, plus largement, le plus apte à répondre au défi de justice sociale.

Établir des formes épistémiques particulières par « frayage épistémique »

Dans une éducation en mode mineur, le frayage épistémique ne s'effectue pas *en opposition* à l'étude systématisée puisque des gestes professoraux repérables accompagnent, initient, préparent, complètent, reprennent l'étude menée sous forme de jeux d'apprentissage spécifiques. Le cadre scolaire, lieu institutionnellement désigné pour l'enseignement-apprentissage, imprègne continuellement la relation didactique d'une manière générale de percevoir, de penser et d'agir qui définit graduellement un type d'appréhension dominant, proprement scolaire, au savoir. En outre, la salle de classe présente déjà un certain niveau d'*adidacticité* qui pousse continuellement les transactions vers une finalité didactique contrairement à l'environnement socio-culturel qui étaie de façon moins ordonnée, plus diffuse. Ainsi, la conception du frayage que je défends, qui dépend de l'amplitude et de la continuité des expériences épistémiques dans un milieu résolument tourné vers l'activité de connaissance, intègre l'étude sans la réduire à sa forme canonique, sans faire un usage exclusif de sa déclinaison en mode *majeur*. Cette conception rejoint en partie les thèses de Dalbos et Jorion puisque ces derniers critiquent l'emprise de la « progression linéaire » qui « introduit une cohérence artificielle dans les représentations de l'apprentissage » (Dalbos et Jorion, 1984, emplacement 481). En relation de réciprocité avec des temps d'études guidant l'action selon un plan préalablement défini et organisant méthodiquement l'institutionnalisation et l'exercitation, il me paraît fécond d'envisager, dans cette logique de frayage, des études en mode mineur qui pourraient aussi bien servir de problématiques de départ à ces enseignements plus systématisés que de temps d'enquête reprenant ou institutionnalisant des formes épistémiques particulières, celles-ci correspondant éventuellement, mais non obligatoirement, à des objets de savoir identifiés, je vais y revenir. Dans cette logique, la pratique du jeu de l'instant comme art d'enseigner en mode mineur donne à l'action professorale une souplesse didactique atténuant provisoirement l'effet de réification du processus d'enseignement généré par la textualisation du savoir. La densité épistémique de ce temps d'enquête variera notamment selon le degré de maîtrise de cet art de faire par l'enseignant et selon la puissance adidactique du milieu. Cette voie d'accès au savoir sur

le mode mineur, qui ne déroule pas un savoir textualisé a priori, reprend des phases du schème de l'enquête comme forme d'étude et rejoint, là encore, les conclusions de Dalbos et Jorion sur la puissance épistémique du frayage :

« Les connaissances ne s'accumulent pas comme une pyramide de blocs en bois, mais l'ensemble de celles disponibles se cristallise dans sa totalité en niveaux d'intégration successifs ; l'ensemble des connaissances faisant à tout moment sens au sein d'un des états successifs du système cognitif » (Dalbos et Jorion, 1984, emplacement 478).

Les connaissances résultant d'une situation de frayage sont stabilisées provisoirement dans des « niveaux d'intégration » du système cognitif se montrent provisoirement opérationnelles pour agir avec une efficacité relative dans cette situation. Mais le caractère inachevé de ces connaissances en instance d'intégration entraîne de nouvelles situations de frayage qui établiront successivement des niveaux d'intégration plus élevés, selon le principe de continuité propre à l'enquête au sens deweyen. Ces niveaux d'intégration s'apparentent à des « « niveaux de formulation » d'une connaissance ou d'un concept » (Meirieu, 1991, p. 58) dont la progression par degrés successifs est génératrice de « signification à des niveaux d'approfondissement très différents » (*Ibid.*, p. 56). Je nommerai ainsi *forme épistémique particulière*, le résultat d'un frayage qui établit un niveau de densité et d'intégration d'une connaissance dans un ensemble cohérent et stabilisé de significations.

De manière métaphorique et pour abonder dans le sens de la *bahnung* freudienne, il est utile de comprendre le frayage comme un défrichage qui permet de progresser dans un environnement encore méconnu. La sente ainsi créée devient, par une fréquence de passage de plus en plus grande, un sentier mieux balisé qui va permettre d'évoluer plus librement et de construire un itinéraire avec une finalité déterminée.

Observation n° 12 :

Il me paraît utile de rapporter une anecdote survenue lors d'un séjour en famille dans le Puy-de-Dôme en août 2022. Durant notre première visite dans le village médiéval de Besse-et-Saint-Anastaise, mon fils de dix ans, qui ne se montrait pas spécialement intéressé par la perspective de se flâner dans les ruelles de cette petite cité auvergnate, a profité de notre passage devant l'office du tourisme local pour récupérer de lui-même une des nombreuses cartes du village disposées sur un présentoir à l'extérieur du bâtiment. Après l'avoir observé quelques instants sans la commenter, il plia la carte en la conservant dans une de ses mains et poursuivit la promenade. Quelques minutes plus tard, alors que nous cherchions l'entrée du château indiqué sur un petit panneau, mon fils prit l'initiative de déplier à nouveau la carte pour y localiser le château. Je l'observais sans intervenir dans sa recherche. Il ne procéda pas méthodiquement puisque dans un

premier temps, il n'eut pas recours aux différentes références symboliques utiles pour mener une lecture experte de la carte (notamment points cardinaux, monuments ou points d'intérêt localisés dans des cases renvoyant à des lettres et des numéros) et se mit à énoncer successivement les points d'intérêt repéré dans son exploration de la carte. Lorsqu'il parvint à repérer le château sur la carte, il commença alors à mettre en lien le nom des ruelles et des établissements rencontrés dans le cours de notre marche (boulangerie, cafés, office de tourisme, magasin de souvenir, etc.) avec leur emplacement respectif sur le document, de sorte que l'itinéraire se dessinât peu à peu et que, moyennant plusieurs allers-retours (!), nous trouvâmes enfin l'entrée du château à l'extérieur des remparts de la cité médiévale. A partir de cette visite, mon fils prit systématiquement l'habitude de récupérer la carte de chaque village visité (Murol, Saint-Nectaire, Super Besse) pour les observer. Entre-temps, il me demanda de lui acheter une boussole pour situer avec plus de précision les lieux d'intérêt de chaque carte. Lors d'une nouvelle visite à Besse-et-Saint-Anastaise, alors que je cherchais la banque proche du beffroi pour retirer de l'argent, mon fils indiqua avec assurance la direction à suivre pour rejoindre ce lieu, en effectuant des allers-retours réguliers entre le nom des ruelles empruntées et les informations fournies par la carte. Il n'hésita pas à manipuler celle-ci et à utiliser la boussole pour mieux se repérer, cherchant à progresser vers la partie Nord du village. Cet exemple me donne une occasion d'illustrer ce qu'il faut entendre, d'une part, par frayage et d'autre part, par frayage épistémique. Aucun apprentissage systématique n'a guidé mon fils dans sa recherche. Ses tâtonnements ont été nombreux, parfois aléatoires, en tout cas toujours en lien avec la situation concrète dont il faisait l'*expérience*. Je crois que ces tâtonnements ont été nécessaires pour un usage « de première main » d'une carte touristique qui lui a permis d'augmenter la puissance d'agir que permet ce document. Mon fils s'est approprié une forme épistémique particulière qui lui a permis d'utiliser à un certain niveau le plan touristique d'un village. Ceci est ce que l'on pourrait assimiler à un frayage *classique*. Dans le cas d'un frayage similaire en classe, mes interventions auraient été plus nombreuses, notamment pour expliquer le principe de repérage sur ce type de carte ou pour situer les points cardinaux. Le frayage informel décrit ci-dessus serait devenu un frayage épistémique dans la mesure où mes interventions auraient été spécifiquement didactiques dans un milieu résolument tourné vers l'apprentissage. Pour parvenir à un niveau d'intégration plus élevé dans l'utilisation de la carte, je pourrais dès lors proposer des situations de *forçage* plus formelles et méthodiques¹³⁷ ; je pourrais tout aussi bien laisser de nouveaux moments de frayage s'effectuer.

Le frayage épistémique est une manière d'éduquer en mode mineur et d'enseigner dans les temps faibles ; c'est une étude informelle et non méthodique des objets de savoir. Les connaissances qui s'établissent progressivement au cours de cette étude menée dans un milieu didactique se caractérisent par un certain niveau de conceptualisation. Les formes épistémiques particulières ainsi construites dans l'ouverture à la relation à autrui, à son intérêt, à ses manières de penser, d'agir en situation, vont se densifier au cours de frayages ultérieurs ou dans des situations didactiques plus cadrées, selon le principe plus générique de continuité des apprentissages explicité dans le cas du schème de l'enquête.

¹³⁷ Ces situations seront dès lors nommées des greffes de situations didactiques (voir partie 3.3.2.4.)

2.4.3. La « classe-foutoir »

Une vigilance épistémologique réduite lors de l'introduction de nouveaux outils ou de nouvelles pratiques peut entraîner des effets désorganisateur sur le milieu d'enseignement-apprentissage. Afin d'envisager une transposition de la pratique du jeu de l'instant en milieux ordinaires, il me paraît utile de pointer quelques écueils dans le projet d'intégrer de nouvelles pratiques et de mener quelques réflexions utiles pour mieux assurer leur transposition.

2.4.3.1. La classe-foutoir comme signe de « relâche » épistémologique et d'hétérotopie économique

Chaque enseignant tente de répondre au défi de l'*efficacité scolaire* (Prairat, 2019) par l'introduction opportune d'outils, de gestes et de techniques spécifiques déployés *en temps réel* dans le quotidien de la classe. Ces modifications, basées sur un rapport essentiellement *pratique* aux pratiques introduites, s'effectuent parfois sans une réelle vigilance épistémologique. Les éléments choisis pour faire évoluer la relation didactique sont souvent additionnés hâtivement, voire désespérément, au système d'enseignement-apprentissage existant sans faire l'objet d'une étude *dense – a thick study –*, pour faire référence à l'opposition rylenne entre description dense et description faible (Ryle 2009, p. 479-510). Cette faiblesse épistémologique centrée sur des considérations empiriques conduit à un « réductionnisme » pratique (Sensevy, 1998, p. 74) caractérisé par la recherche de « recette[s] » transformant l'agir professoral en un fonctionnement par « coup[s] » (*id.*). L'addition de pratiques « coup[ées] de la réflexion qui permet de le[s] penser » (*ibid.*, p. 75) organise *illogiquement* les conditions d'éducation, faisant glisser le quotidien de la classe vers ce que je propose de nommer la *classe-foutoir*, en écho au concept d'*espace-foutoir (junk space)* théorisé par l'architecte hollandais Rem Koolhaas.

Un espace-foutoir est un espace dans lequel le bâti se conçoit sans logique ordonnatrice au profit de constructions érigées dans le *désarroi* d'une liberté d'actions mal comprise, par accumulation et addition de matières. L'espace-foutoir se pose en négateur des lieux réels, évacuant la réalité éco-techno-symbolique qui fait aller ensemble les êtres et les choses de cet espace. Le travail de composition architecturale basé, entre autres, sur la relation et la proportion cède du terrain devant l'empilement et la prolifération : « *More and more, more is more* » (Koolhaas, 2002, p. 176). J'appelle ici

« classe foutoir » une organisation *illogique* des conditions didactiques qui prend *en partie* forme sur la *faiblesse* épistémologique enseignante, c'est-à-dire sur un examen minimal de « l'esprit et des pratiques », de la matrice théorique produisant tel élément, telle technique, telle pratique et ensemble de pratiques transposés dans un nouveau contexte didactique. La classe-foutoir me paraît également s'originer dans le changement d'hétérotopie repéré par Prairat puisque les références depuis lesquelles se pense et se définit l'école d'aujourd'hui ne relèvent plus du religieux, du militaire ou du politique mais de l'*économique* (Prairat, 2019, p. 33-34). Cette hétérotopie dominante dans l'institution scolaire « tend à dégrader celle-ci en un simple service, en une agence de formation qui aurait à contenter des usagers en quête de certification et de reconnaissance brevetée » (*ibid.*, p. 34). Surtout, l'« organisation d'un marché scolaire concurrentiel » mettant en compétition des lieux d'éducation pour répondre aux défis sisyphéens de justice, d'efficacité et d'hospitalité (*ibid.*, p. 45-47) contribue à l'augmentation d'alternatives éducatives à la forme scolaire publique d'éducation et de socialisation, voire d'alternatives à l'éducation dans un processus de naturalisation éducative. Une lecture des projets proposés par de nombreuses écoles alternatives privées, souvent hors-contrats, illustre ce « foutoir » pédagogique marqué par une *faible* cohérence épistémologique. Il n'est pas rare de voir ces projets additionnés des références illustres dans la volonté de « pluraliser », pour les relativiser, les sources pédagogiques ; ainsi, par exemple, peuvent se *juxtaposer* les pédagogies « Montessori, Froebel, Reggio, Steiner, Freinet, Decroly, positive, traditionnelle »¹³⁸ que complètent souvent des notions empruntées à la psychologie et aux neurosciences¹³⁹. Cette action désordonnée trouve un écho dans cette idée deweyenne, traduite par Carroi et relevée par Go et Riondet (2020, p. 357) : « quiconque croirait faire œuvre de rénovation pédagogique parce qu'il introduit dans sa classe, sporadiquement, au hasard des « loisirs », de petites expériences isolées, ou quelques éléments concrets sans liaison avec un contexte vital, se tromperait lourdement ».

2.4.3.2. Raisonner mésologiquement

¹³⁸ <https://www.ecole-etincailes.com/leprojetdecoleautrement>. Le projet de école me semble un *exemple-exemplaire* d'un phénomène social d'importance qui voit actuellement la création de lieux privés d'éducation.

¹³⁹ Les neurosciences cherchent dans la machinerie cérébrale les éléments déterminant la conduite humaine dans ses différentes manifestations. Comme le note Berque ce réductionnisme porte en lui l'idée que « le complexe d[oit] être réduit au simple. Et puisque le physique est plus simple que le biologique, et le biologique plus simple que l'humain, il suffi[t] donc de réduire l'humain au biologique, et le biologique au physique (incluant le chimique). Plus c'est simple, plus c'est vrai ! »

Le philosophe et géographe Augustin Berque a produit une critique de cette conception chaotique de l'espace-foutoir qui s'affranchit d'un « milieu approprié », qui se coupe d'une réalité mésologique qui fait *aller-ensemble* des choses et des êtres dans le sens de leur milieu. Cette réalité est appréhendée comme une « combinaison créative entre S[ujet] et P[rédicat] » (Berque, 2015). La logique mésologique consiste à envisager le sujet (S) en relation *ek-sistentielle* avec le prédicat (P). (S) sort ainsi « de la gangue de son identité à soi » (Berque, 2018, p. 17) par l'introduction d'un troisième terme (I) correspondant à l'interprétation de ce en quoi (S) existe en tant que (P). L'interprète (I) qui « peut être humain ou non humain, voire un simple dispositif matériel » (*ibid.*, p. 36) défait la relation logique élémentariste S et P pour marquer le non-fractionnement et la combinaison empirique, insubstantielle, de (S) *en tant que* (P) dans la réalité. La formule ternaire S-I-P rejette donc le principe d'identité (« le fait d'être pareil à soi-même, à autre chose ») et introduit une tierce possibilité nommée *contingence*, c'est-à-dire une réalité située entre le hasard (« n'importe quoi n'importe quand n'importe où ») et la nécessité (« toujours et partout la même »), soit le fait, pour cette réalité advenant depuis « S-I-P », d'être toujours « autre qu'elle n'est, mais *qui est ce qu'elle est en fonction d'une certaine histoire et d'un certain milieu* »¹⁴⁰ (*ibid.*, p. 13).

Dans un article plus ancien (1987), Berque relève déjà le « dérèglement » provoqué par « [l]'introduction « d'éléments trop discordants ou [la] soustraction d'éléments trop déterminants » (1987, p. 244). Dit autrement, l'aménagement d'un milieu, sa modification ou sa transformation ne peut faire l'économie du « système de raisons d'être » (*Ibid.*, p. 245) de ce milieu, de sa *matrice*, « forme formante » (*ibid.*, p. 245) sur le modèle de l'habitus bourdieusien : « structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes » (*ibid.*, p. 244). Considérer cette matrice revient à prendre en compte les dimensions temporelle (*une certaine histoire*) et spatiale (*un certain milieu*), à approcher une historicité et une médiance singulières, dans un processus que Berque, en géographe, nomme la *logique d'échelle* (*ibid.*, p. 247). Il s'agit alors de comprendre, de maîtriser et de pratiquer (*id.*) les manières localisées de penser, de voir et d'agir qui font que les choses et les êtres d'un milieu *vont ensemble* ; les milieux ont « une logique, celle de leur échelle », ce qui implique aussi « qu'il est illogique de la négliger » (Berque, 2000, p. 145). Plus spécifiquement, s'inspirant des principes du traité japonais de l'art de jardiner, -le *sakutei-ki*-, Berque avance une ligne

¹⁴⁰ C'est moi souligne.

de conduite, une *rationalité mésologique* guidant les actions de l'aménageur. Il décline quatre points principaux :

- 1) À l'échelle locale, phénoménologique, l'aménageur doit prendre en compte, pour les combiner harmonieusement, les tendances naturelles et sociales du lieu à aménager. Sa créativité doit d'abord dépendre de l'attention portée à l'expérience de ces spécificités ;
- 2) L'aménageur doit également changer d'échelle et répondre à un contexte plus général, émanant d'une « demande sociale directe » (*ibid.*, p. 248). Berque qualifie de « rationalité instrumentale » (*id.*) l'activité rationnelle de l'aménageur qui est conditionnée par les attentes d'un collectif déterminé.
- 3) Cette rationalité instrumentale doit se combiner avec une « rationalité axiologique » (*id.*) qui intègre les « représentations traditionnelles » (*id.*), manières historiquement marquées d'évaluer et d'agir effectivement en vue de ce qui *doit* être. Ces « besoins sociaux indirects » s'imposent par « inertie » à l'aménageur, une société attache à son milieu des significations particulières qu'il doit rendre explicite.
- 4) L'aménagement d'un espace doit enfin puiser dans des réalisations abouties, dans des modèles paysagers reconnus afin de transformer harmonieusement cette réalité spatiale. Plus exactement, l'aménageur doit intégrer ces modèles, en faire une *matrice* qui dotera ses actions de « schèmes, ou *motifs de présence* » (*id.*). Ces « formes abstraites » vont créer une *empreinte*, soit une forme concrète progressivement adaptée aux caractéristiques locales.

Cette rationalité *mésologique* présente un potentiel normatif intéressant pour orienter un projet visant à faire évoluer un modèle pédagogique. Je propose d'en tirer des conséquences pratiques en transposant les propositions mésologiques

- 1) À l'échelle locale, dans le contexte d'une classe, l'enseignant peut étudier des transactions entre les instances de la relation d'enseignement-apprentissage pour mettre en exergue les tendances dominantes dans cette relation. Cette étude peut reposer sur une démarche anthropologique par

laquelle se réalise « l'observation rigoureuse, par imprégnation lente et continue, de groupes humains minuscules avec lesquels nous entretenons un rapport personnel » (Laplantine, 1996, p. 11). Une description résultant de cette observation outillée, lente et minutieuse, produite initialement dans un langage commun, serait reprise dans un langage d'une autre épaisseur théorique utilisant les notions didactiques développées dans un modèle scientifique.

- 2) À l'échelle institutionnelle, les intentions réformatrices, voire transformatrices recherchées au niveau local seront circonscrites par les obligations institutionnelles. Les demandes sociales se traduisent par un ensemble de coutumes, de programmes, de principes, de règlements, de lois qui organise juridiquement le fonctionnement de l'école et limite, sans l'annihiler et de manière assez distante, les évolutions de la pratique.
- 3) D'un point de vue intermédiaire, l'ensemble d'un groupe scolaire, parfois une ou plusieurs classes, s'inscrit de manière plus ou moins explicite dans une forme de socialisation et d'éducation spécifique qui oriente les manières de percevoir, de penser et d'agir de ses membres. Repérable et descriptible dans 1), cette forme, s'incarnant dans des nuances variées d'intensité et de densité, constitue un héritage et joue le rôle d'une culture traditionnelle imprégnant le fonctionnement local. Cette tradition doit s'étudier dans ses dimensions généalogique et philosophique pour mettre en lumière les représentations, les normes et les valeurs qui ont pesé et *présent* encore sur la réalité de la relation éducative vécue. Cet effort de recherche établit des conditions déterminantes, des axes fondamentaux qui désignent ce qui *peut être* envisagé en rapport avec l'inertie culturelle rendue explicite.
- 4) À l'échelle individuelle, l'enseignant doit se constituer un arrière-plan théorique significatif par l'étude approfondie d'œuvres didactiques et pédagogiques abouties dans l'idée de déterminer les compatibilités potentielles, de faire ressortir les éléments ou les techniques susceptibles de trajecter efficacement et sans effets désorganisateur le milieu d'enseignement-apprentissage initial.

Observation n° 13 :

Évoquant les pratiques thérapeutiques employées par le psychiatre Frantz Fanon lors de son séjour à l'hôpital de Blida entre 1953 et 1956, Alice Cherki (2000) montre comment le manque de compréhension des réalités locales de la part de Fanon aboutit dans un premier temps à l'échec des méthodes de social-thérapie appliquées aux internés « indigènes ». Fanon, ayant été préalablement formé à la psychothérapie institutionnelle auprès de François Tosquelles à l'hôpital de Saint-Alban en Lozère, croit pouvoir « changer l'approche thérapeutique de la folie » en appliquant à la population locale les pratiques qui ont prouvé leur efficacité sur des patients occidentaux. Or cette transposition s'avère inadaptée pour les patients musulmans. D'après les propos que rapporte Cherki, Fanon a procédé à une auto-critique qui me paraît aller dans le sens d'une prise en compte de la nécessité de changer d'échelle pour transposer un modèle établi dans un contexte spécifique : « Nous avons cru adapter à une société musulmane et, de surcroît, dans une population à majorité paysanne « les cadres d'une société occidentale à évolution technique déterminée ». « Nous avons voulu créer des institutions et nous avons oublié que toute démarche de ce genre doit être précédée d'une interrogation tenace, concrète et réelle des bases de la société autochtone » [...] « À la faveur de quel trouble du jugement avons-nous cru possible une sociothérapie d'inspiration occidentale, mettant entre parenthèses tous les cadres géographiques, historiques, culturels et sociaux, dans un service d'aliénés musulmans? N'avons-nous pas irréflexivement adopté la politique de l'assimilation ? » (Cherki, 2000, p. 103).

2.4.3.3. *L'exemple de la constitution de la « machine Freinet »*

Je vais maintenant tenter de montrer qu'en utilisant des références hétérogènes, la densité du travail d'*échelle* réalisé par le couple Freinet a contribué à établir un système pédagogique cohérent, une *machine Freinet*. Dans un article intitulé « La rénovation de l'enseignement » et paru en 1967 dans la revue *L'Éducateur*, soit une année après la mort de Célestin Freinet et dans un contexte de remise en question de l'héritage de sa pensée pédagogique du couple Freinet (Go et Riondet, 2020, p. 337-358), Élise Freinet rend explicite l'arrière-plan d'un système pédagogique forgé sur plus de quarante années. Elle dresse une liste qui comprend :

- « - *Les méthodes maternelles y compris la méthode Montessori, auxquelles nous avons apporté tout le dynamisme instinctif des méthodes naturelles,*
- *La méthode globale de Decroly à laquelle nous apportons le complément merveilleux de l'imprimerie à l'École,*
- *La méthode des centres d'intérêt de Decroly que nous délivrons de la forme scolastique par la vie de l'enfant et de la classe.*
- *La méthode Cousinet de travail d'équipe que nous nourrissons par les éléments d'activité par le travail sans lesquels elle ne serait qu'une décevante expérience anarchiste.*
- *La méthode des projets et du Plan Dalton que nous faisons passer dans le domaine de la pratique courante par nos plans de travail (et nos plannings).*
- *La Coopération scolaire à laquelle nous donnons but, aliment et ressources.*
- *La méthode de Winnetka (Washburne) que nous avons modernisée dans nos fichiers autocorrectifs... » (Freinet, É, 1967, p. 5-6).*

L'itinéraire de recherche des Freinet se distingue du fourre-tout pédagogique, de la classe-foutoir, par la constance d'une ligne de conduite qui pourrait être qualifiée de *mésologique*. Il est possible, sans forcer les évidences, de retrouver les quatre points de la logique d'*échelle* proposée plus haut au travers, d'une part, des abondantes annotations critiques des pédagogues¹⁴¹, psychologues¹⁴², philosophes¹⁴³ (point 4)) et d'autre part, à travers le pragmatisme pédagogique de facture deweyenne (Go, 2013) (point 3)) élaboré à partir des bases concrètes de l'observation et de la description de leurs propres pratiques et des pratiques de leur collectif (point 1). Le couple Freinet n'a cessé, du début des

¹⁴¹ Pestalozzi, Froebel, Ferrière, Dewey, Decroly, Montessori, Cousinet, Pistrak, Tagore, entre autres.

¹⁴² Coué, Freud, Adler, Isaacs.

¹⁴³ Rousseau, Diderot, Kant, Guyau, Comte, Nietzsche, Bergson, Teilhard de Chardin, Krishnamurti.

années 1920 jusqu'à la mort de Freinet en 1966 (et jusqu'en 1983 pour les activités d'Élise Freinet), de réfléchir dans le cadre de l'école¹⁴⁴ (point 2)) avec le projet de la moderniser, de la *reconstruire* (Dewey, 1923 et Go, 2007). Les Freinet ont cherché à complexifier la matrice de leurs actions à partir des différentes conceptions éducatives de leur temps et des temps passés, à évaluer en *connaisseurs pratiques* les expériences¹⁴⁵ et les innovations pédagogiques dont ils cherchaient volontairement à prendre connaissance, à subordonner les progrès techniques et technologiques à la mesure de leur conception de l'enfance¹⁴⁶ ; à effectuer un véritable travail *d'ingénieurs* intensifiant les versants théorique et pratique. Pour résumer, « Freinet a mis en réseau des idées (et donc du vocabulaire) qu'il a recueillies de ses lectures en réfléchissant sur des situations pratiques » (Go et Riondet, 2020, p. 244).

Dans la recherche d'une meilleure efficacité didactique, chaque enseignant peut être amené à introduire dans sa classe de nouvelles pratiques dont le sens s'actualise initialement dans des milieux d'enseignement-apprentissage spécifiques. Ce geste professionnel, exposé, entre autres, à l'influence de l'hétérotopie économique sur l'institution scolaire, requiert une certaine vigilance épistémologique afin de tenir le milieu didactique à distance d'effets potentiellement désorganisateur. La mésologie, en tant que science des milieux, ouvre une voie possible pour guider une transposition de pratiques rapportée à différents niveaux de vérité, selon une logique d'échelle.

¹⁴⁴ En ce sens, je ne peux suivre la critique broussaldienne d'une supposée « rupture de contrat social et professionnel » que matérialiseraient les techniques d'enseignement-apprentissage freinetiennes. Lorsque Brousseau écrit que Freinet l'« horripilait par le parfait mépris qu'il professait à l'égard des textes officiels qui régissaient l'enseignement primaire de son époque », il montre une méconnaissance dommageable des mobiles freinetiens. Freinet n'a jamais écrit qu'il fallait se détourner des attentes officielles. Pour l'article de Brousseau, cf. http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2017/09/Aspects-didactiques-des-Techniques-Freinet_20171.pdf

¹⁴⁵ Comme la visite des écoles de Hambourg (1922) ou le séjour d'observation des pratiques éducatives en U.R.S.S. (1925).

¹⁴⁶ Dans le contexte freinetien, une analyse pharmacologique du rapport entre objets techniques et milieu éducatif reste à faire. Cette analyse me paraît indispensable devant l'emprise actuelle du numérique dans la vie des enfants. Il faut rappeler que les Freinet ont constamment cherché à adapter les moyens techniques de leur temps à leur projet pédagogique, c'est-à-dire à tourner la potentielle puissance destructrice de ces moyens en puissance curative. L'utilisation de l'imprimerie au service de l'expression libre demeure l'exemple le plus saillant ; citons également l'introduction de la vidéo (films Pathé Baby), du phonographe et des disques, du magnétophone.

3. Cadre méthodologique et position épistémologique

Dans *Misère de la philosophie*, Marx écrit que « [t]out ce qui existe, tout ce qui vit sur terre ou sous l'eau n'existe, ne vit que par un mouvement quelconque » (Marx, 2011, p. 192). Le chercheur qui suit Marx dans son postulat d'une mobilité existentielle et dans son refus de l'antériorité spéculative – « c'est dans la vie réelle que commence la science réelle » – se trouve dans l'obligation d'employer une méthode d'études qui se situent prioritairement *dans les mouvements* sous peine de réduire son effort à « une métaphysique appliquée » (*id.*) Il y a donc la volonté de ne pas *déraciner* le dit du vécu, d'éviter au déroulement de mon étude « une délimitation et une simplification de ses objets » (Certeau, 1990, p. 38), soit une logique réductrice qui n'offrirait qu'une vision sclérosée d'une pratique éducative qui, je le montrerai, est mouvante et évolutive, déployée sur le contingent.

J'ai donc déterminé une méthodologie de recherche qui me permet d'être au plus près du mouvement de mon terrain d'enquêtes, expérimente au contact de son objet de recherche dans la durée, s'imprègne en profondeur de celui-ci tout en se dotant d'outils de mise à distance suffisante pour en produire une compréhension plus étoffée. Cette méthodologie est orientée plus largement par un modèle épistémologique spécifique, le paradigme indiciaire, œuvrant à développer une démarche clinique dans l'étude des phénomènes observés.

Pour donner plus de consistance à cette brève présentation du contenu méthodologique étayant cette enquête, je proposerai dans un premier temps de définir le paradigme qui sous-tend notre travail empirique en détaillant les notions de paradigme indiciaire et de démarche clinique. Dans un second temps, je centrerai mon propos sur une définition de la méthodologie *ethnodidactique*, en insistant sur les différents plans de description à l'œuvre dans la clarification des phénomènes observés. Je dégagerai ainsi l'importance d'une première description de type ethnographique, dans un *langage ordinaire*, puis je mettrai en exergue le processus de mise à distance objectivante des données recueillies ethnographiquement par une reprise descriptive dans des termes spécifiques faisant réseau au sein d'un modèle théorique d'analyse des relations didactiques, la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD). Enfin, en tant que praticien et chercheur en sciences de l'éducation objectivant ma propre pratique, je donnerai à voir les mises à distance opérées pour répondre de l'exigence de scientificité puis je proposerai de

considérer l'instance *métisse* de l'ingénieur comme agir modulant l'intensité de ces deux postures.

3.1. Paradigme indiciaire, démarche clinique

3.1.1. La notion de paradigme indiciaire

Kuhn et la notion de paradigme

Le terme de « paradigme » est aujourd'hui largement utilisé dans le domaine scientifique pour désigner la prédominance d'un modèle d'analyse traversant un ensemble de recherches dans un découpage spécifique de la réalité. Dans la préface de son ouvrage majeur intitulé *La structure des révolutions scientifiques*, Kuhn définit les paradigmes comme des « découvertes scientifiques universellement reconnues qui, pour un temps, fournissent à une communauté de chercheurs des problèmes types et des solutions » (Kuhn, 1962/2018, p. 15). Le modèle paradigmatique est donc un cadre pour l'activité d'un domaine scientifique particulier en ce qu'il établit les fondements théoriques (lois, théories, principes, concepts) et pratiques (applications, dispositifs expérimentaux) guidant les nouvelles recherches dans ce domaine et assurant « la genèse [...] et la continuation d'une tradition particulière de recherche » (*Ibid.*, p. 38). L'émergence d'un nouveau paradigme, indique Kuhn, est « un signe de maturité dans le développement de n'importe quel domaine scientifique donné » (*ibid.*, p. 39).

Ainsi, la *science normale*, qui correspond à l'effort d'une communauté pour augmenter la corrélation entre « [d]es faits et les prédictions du paradigme, et en ajustant davantage le paradigme lui-même » (*ibid.*, p. 56), c'est-à-dire entre les phénomènes observés et les fondements théoriques et pratiques qui sous-tendent leur analyse, est mise en défaut lorsqu'elle ne parvient plus à produire des résultats scientifiquement satisfaisants et à fournir un modèle explicatif du réel depuis la perspective de son champ d'études. Kuhn donne l'exemple de l'évolution paradigmatique dans le domaine de l'électricité en étudiant l'historiographie des recherches scientifiques dans ce domaine. Le changement de modèle s'effectue dans la première moitié du XVIII^e siècle lorsque les différents groupes de théories établies lors du siècle précédent, révèlent des anomalies significatives dans la résolution des problèmes rencontrés, et notamment l'explication expérimentale de la conduction (le passage du courant électrique dans différents corps) et de ses effets comme la répulsion (deux corps négativement chargés tendent à se repousser). À partir des années 1740, sur la base d'une nouvelle perspective qui assimile

l'électricité à un fluide et depuis la description et l'explication de la fameuse expérience de la *bouteille de Leyde*¹⁴⁷ (du nom de la ville aux Pays-Bas où van Musschenbroek réalisa cette expérience en 1746), Franklin parvient à définir plus strictement les différents effets de la conduction électrique (la répulsion demeurera cependant inexpliquée par lui).

Dans un changement de paradigme, une nouvelle base pour la pratique scientifique s'avère nécessaire pour parvenir progressivement – et non sans résistances au changement, Kuhn insiste sur ce point – à rompre les convictions solidement ancrées dans l'ancien paradigme. Kuhn emploie d'ailleurs l'expression « révolution scientifique » pour signifier davantage l'érosion inexorable de la tradition existante au profit d'un modèle qui va expliquer (sans jamais tout expliquer cependant) les faits qui sont l'objet de nouvelles recherches. Le nouveau paradigme va progressivement réorganiser et fonder un corps de théories et de procédures expérimentales qui tendront continuellement à mieux justifier le modèle établi selon un lent développement, sans grande rupture. La révolution scientifique se normalise peu à peu dans un nouveau modèle qui prend les traits caractéristiques de la « science normale » jusqu'à l'émergence d'une nouvelle rupture significative du paradigme existant.

Ginzburg et le paradigme indiciaire

En décrivant la méthode attributionniste mise au point par l'artiste, politicien et médecin Giovanni Morelli entre 1874 et 1876, l'historien Carlo Ginzburg met à jour un changement de paradigme dans le domaine de l'épistémologie des sciences humaines – changement qui, je le rappelle, résulte pour Kuhn du « modèle normal du développement d'une science adulte » (Kuhn, 2018, p. 40). Enquêtant sur le marché des contrefaçons artistiques, Morelli met au point une méthode de distinction efficace qui repose sur le repérage et la description des plus infimes détails picturaux propres à un artiste et ordinairement absents des copies de son œuvre. Ainsi sont minutieusement scrutés les oreilles, les ongles, les orteils, qui révèlent les techniques artistiques de l'auteur et permettent de les distinguer, d'une part, de ses pairs artistes et d'autre part, d'authentifier son œuvre d'art par rapport aux contrefaçons. Ginzburg trouve également une parenté méthodologique entre l'attributionnisme de Morelli, l'investigation policière de Sherlock Holmes, l'analyse symptomatologique du médecin ou l'associationnisme du

¹⁴⁷ Cette expérience utilise un dispositif permettant de stocker l'électricité statique et de produire des tensions électriques élevées, reproduisant le principe de fonctionnement des condensateurs électriques actuels.

psychanalyste. Dans ces différents cas, il s'agit, explique Ginzburg, de porter attention aux plus menus détails, aux déviations, aux micro-événements, aux anomalies, bref aux *indices* qui échappent aux discours généralisants et aux analyses macroscopiques. Appliqué aux recherches en histoire, et plus largement à la méthodologie en sciences humaines, ce « paradigme de l'indice », comme le nomme Ginzburg, procède d'une prise au sérieux de tout ce qui est manifeste dans l'expérience du milieu, de toute *trace* susceptible de fournir des éléments significatifs pour une compréhension améliorée de cette expérience. Ainsi que l'écrit Ginzburg,

« [l]a représentation des vêtements flottants chez les peintres florentins du XVe siècle, les néologismes de Rabelais, la guérison des scrofureux par les rois de France et d'Angleterre ne sont que quelques-uns des exemples qui ont été considérés tour à tour comme des éléments révélateurs de phénomènes plus généraux : la vision du monde d'une classe sociale, d'un écrivain ou d'une société entière » (Ginzburg, 2010, p. 290).

L'enquête indiciare, en tant que choix épistémologique qui s'efforce de mener un processus d'objectivation et de généralisation sans *a priori*, cherche patiemment à introduire le donné digne d'intérêt dans une trame plus dense qui fournit une texture conceptuelle signifiante. Le paradigme indiciare s'est progressivement répandu dans les sciences humaines occidentales depuis la fin du XIXe siècle (Ginzburg, 2010, p. 218) en se développant en marge d'un autre paradigme scientifique encore dominant aujourd'hui, basé sur la physique de Galilée, que Ginzburg qualifie de « paradigme galiléen ». Pour atteindre un haut degré de scientificité, le paradigme galiléen repose également sur l'observation et l'expérience mais utilise principalement des indicateurs quantitatifs pour rendre compte des phénomènes observés. Les données sensibles, historiquement suspectes, les indices microscopiques, occupent une place infime dans un processus analytique tourné vers la recherche d'objectivité dans les structures mathématiques, au travers des rapports dans « les figures, les nombres et les mouvements » (*Ibid.*, p. 255).

Face à cette scientificité appuyée sur les nombres et la généralisation, la question que pose simplement Ginzburg est la suivante : « un paradigme indiciare peut-il être rigoureux ? » (*ibid.*, p. 292). Autrement dit, le fait de s'attacher à l'étude de l'expérience quotidienne, au « caractère unique et non substituable des données » (*ibid.*) présente-t-il un degré de scientificité suffisant pour les sciences humaines ? En conjuguant le *sémiotique* (traitement des signes, des indices) et l'*herméneutique* (moyen de comprendre leur signification), l'enquête indiciare fait appel à des « impondérables » de la science moderne : « le flair, le coup d'oeil, l'intuition » (*ibid.*, p. 293) qui ne sont pas réductibles

à des lois ou à des règles méthodologiques à employer scrupuleusement. Dès lors, comme le signale Prot (2021), il ne s'agit plus de raisonner en termes de causation, mais en termes de compréhension, de mise en réseau des interprétations pour produire un sens, en ayant préalablement pris soin de déterminer ce que l'on cherche à partir des traces observées. Le raisonnement indiciaire n'est donc pas un abandon de la totalité pour les sciences humaines ; ce procédé développe une interprétation experte d'indices consciencieusement choisies dans le cadre d'une enquête qui vise à donner plus largement un sens aux actions humaines.

Observation n°14 :

Je devais me rendre en pirogue au bourg de Maripasoula, en Guyane, pour récupérer un colis postal. Joël, un habitant du village de Cayodé dans lequel j'enseignais et ATSEM dans la classe de maternelle, se proposa de m'y mener car il avait également une course urgente à exécuter. Après deux heures de trajet sur les fleuves Tampock et Maroni, nous débarquâmes sur le dégrad du bourg pour prendre rapidement la direction d'un petit bazar. Arrivé devant le frêle bâti constitué majoritairement de plaques de tôles, Joël s'arrêta un court instant, portant son regard en direction du sol, sur un espace en terre encore humidifié par la récente pluie. « C'est raté pour cette fois ». Je lui demandai alors, d'un air étonné : « Tu devrais peut-être toquer à la porte ? », ce à quoi il me répondit : « Il vient de partir, regarde les traces de pneus ici. Elles sont fraîches. Il ne reviendra pas avant longtemps. »

Cet exemple veut montrer la puissance de la portée épistémologique de l'approche indiciaire, basée sur la capacité d'induction à partir d'éléments concrets. Induire la longue absence d'une personne à partir des traces de pneus sur un sol détrempe ne me viendrait pas à l'idée ; ce n'est pas ma manière de voir et d'agir dans une pareille situation alors qu'elle prend tout son sens dans la manière de voir et d'agir de Joël. Cette attention au particulier – cette attention si manifeste sur le visage de Joël dans sa saisie et sa compréhension des traces au sol – illustre une façon d'étudier les données du milieu en vue de contribuer, par un étagement successif, à produire des connaissances significatives. Est-ce dû à notre passé de chasseur préhistorique, nous ayant appris, comme le suggère Ginzburg, « à reconstruire les formes et les mouvements de proies invisibles à partir des empreintes inscrites dans la boue, des branches cassées, des boulettes de déjection, des touffes de poils, des plumes enchevêtrés et des odeurs stagnantes » (Ginzburg, p. 233) ? Il faut noter que Joël, comme la plupart des hommes du village, est un remarquable chasseur et un habile pêcheur. A l'instar de Joël, selon Ginzburg, nous aurions donc appris « à sentir, enregistrer, interpréter et classer des

traces infinitésimales » (*ibid.*), donc à faire un usage commun de nos sens, de notre mémoire, de notre jugement et de notre intelligence dans des situations de (sur)vie. Suffisant donc pour s'intéresser tout aussi bien à des approches indiciaires dans le cadre de recherches scientifiques.

3.1.2. Une démarche clinique

Dans sa note pour laquelle il s'efforce de proposer une alternative au modèle statistique en didactique, Sensevy (1999) s'appuie tout d'abord sur le travail de Foucault (1963) pour établir le choix d'une démarche résolument clinique. Dans cet ouvrage, l'ambition de Foucault est de mettre au jour la réorganisation historique du discours et des pratiques de la médecine, évoluant d'une pensée classificatrice et essentialiste¹⁴⁸ vers une pensée appuyée sur la prise en compte effective, *géographique*, des éléments réellement perçus¹⁴⁹. Ce qui est central dans ce changement, dit Foucault, c'est le regard et la ligne de démarcation qu'il crée entre le visible et l'invisible. Avec l'avènement du regard anatomo-clinique, l'« œil devient le dépositaire et la source de la clarté » (Foucault, 1963, p. 10). Ce qui est perçu par l'organe de la vision n'est plus imbibée d'un imaginaire culturel¹⁵⁰, peu soumis aux choses mêmes du donné brut ; l'œil clinique perçoit cette vérité dans « le grain des choses, leur couleur, leurs taches, leur dureté, leur adhérence. » (*ibid.*, p. 10). L'observation du malade par le médecin se veut d'une *modestie efficace* (*ibid.*, p. 9) en s'assurant, au fil de l'élargissement de la méthode clinique, un nécessaire dépouillement théorique et culturel. La recherche d'une « *langue mesurée* », typique du domaine clinique, est une sorte de voie moyenne qui serait conjointement « à la mesure des choses qu'elle décrit et du langage dans lequel elle les décrit » (*ibid.*, p. 163). La description langagière tourne ainsi le dos au mythe « d'un pur Regard qui serait pur Langage : œil qui parlerait » (*id.*) car une observation clinique totalement retranscrite n'aurait « pas de clôture, et par conséquent, pas d'organisation » (*ibid.*, p. 159). Il y a bien une ligne d'orientation préalable, sachant que celle-ci court alors le risque de déployer un espace de pensée déjà formé, à partir duquel la prise de notes, censée être dépouillée de tout système théorique, ne saurait s'abstraire. C'est ici l'enjeu de l'application du regard clinique au domaine de la recherche, en ceci qu'il nécessite, dans le « labeur implicite du langage » (*ibid.*, p. 163), un processus de neutralisation. Il est fécond d'observer deux aspects dans ce processus : par le fait de

¹⁴⁸ Qui est en lien, pour Foucault, avec une question du type « Qu'avez-vous ? ».

¹⁴⁹ La question est alors plutôt d'ordre « géographique » : « Où avez-vous mal ? ».

¹⁵⁰ C'est une « configuration sourde » (1963, p. 7) pour Foucault.

rendre explicite « ce qui d'entrée de jeu [le] systématise » (*ibid.*, p. 18), le chercheur s'assure premièrement une mise au jour des règles de formation de sa perception du donné (à rapprocher du voir-comme wittgensteinien). Ensuite, sur le « lieu de rencontre » (*ibid.*, p. 159), il organise sa recherche dans une alternance où « l'interrogation et l'examen s'articulent l'un sur l'autre » (*id.*), échappant ainsi au risque de voir un des deux « combler les lacunes qui ne relèvent que de l'autre » (*ibid.*, p. 160). La production de connaissances les plus objectives possibles à partir d'une démarche clinique relève d'une « articulation sur un vocabulaire constant et fixe » qui permet alors « la comparaison, la généralisation et la mise en place à l'intérieur d'un ensemble » (*ibid.*, p. 162), soit une place dans un système théorique établi à partir des observations cliniques et des théorisations subséquentes antérieures. La démarche clinique n'est donc pas la prise en compte de la totalité du réel observé. Il y a une humilité propre au travail clinique car « il y a toujours du signifié qui demeure et auquel il faut encore donner la parole » (*ibid.*, p. 14). Le visible et l'invisible sont donc inscrits dans un rapport dynamique et charge à ceux qui construiront par la suite de nouveaux discours « d'entendre ce qui a été déjà dit » (*ibid.*, p. 14).

Sensevy prend donc exemple sur l'évolution de la médecine proposée par Foucault pour interroger la situation de la recherche en sciences de l'éducation. Selon lui, « les taxonomies « pédagogiques » semblent impuissantes à faire comprendre et à expliquer les rationalités à l'œuvre dans la pratique, rationalités qui ne peuvent s'éprouver pleinement [...] que dans l'étude de la relation didactique » (Sensevy, 1999, p. 27). Cette critique d'une catégorisation *a priori* dans l'étude de la manière de transmettre le savoir, tel qu'il se vit *in situ*, sont une des raisons pour lesquelles cet auteur se tourne vers une analyse clinique du fait didactique. Il ne s'agit nullement pour Sensevy de rejeter les apports d'un système théorique. Il y a même un fort intérêt selon lui à lier le théorique et la clinique mais dans une relation qui restitue à la description temporelle et non orientée de la relation didactique une place prépondérante, rejoignant en cela l'idée d'articuler ce qui est observé et décrit à un système d'idées stabilisées. Ce type de description est rendue possible « par le grain choisi dans la description des objets, et par l'accent mis par la genèse que le processus de description restitue » (*ibid.*, p. 27). C'est le choix de la description ethnographique développée ci-après. Le recours à un système de catégorisation des faits vient alors densifier un premier temps qui fait toute sa place à la description du sensible. La modélisation théorique établie au plus près des pratiques didactiques puisera en grande partie dans la première et conséquente synthèse théorique

des travaux de Sensevy proposée dans *Le sens du savoir* et dans le travail d'actualisation des concepts théoriques de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) présenté dans *Didactique pour Enseigner* (DPE, 2019).

Le paradigme indiciaire est un paradigme de recherche qui repose sur la détermination d'indices et sur le traitement de ces derniers dans une perspective heuristique. Le raisonnement par indices consiste à produire des connaissances en mettant en réseau des éléments disparates pour qu'ils vérifient des intentions préalablement déterminées. La démarche clinique s'appuie sur une observation des faits dépouillée d'orientation théorique préalable. Elle est une attention aux choses mêmes, aux choses dans leur relief, dans leurs aspérités. En sciences humaines, et plus particulièrement dans les sciences de l'éducation, une démarche clinique dans un paradigme indiciaire implique une attention aux cas isolés, aux particularismes comme moyen de mieux comprendre le sens des actions humaines. Chaque cas est donc étudié en suspendant provisoirement le processus de catégorisation pour permettre une description la plus fidèle possible des faits observés. Cette méthodologie génère un effort de théorisation plus circonstancié sans pour autant abandonner la recherche d'une totalité, en multipliant l'étude de cas.

3.2. Objectiver sa propre pratique dans une démarche clinique et indiciaire : être juge et partie.

Observation n° 15 :

Il y a une remarque pertinente que le philosophe Eirick Prairat n'a pas manqué de formuler lors de mon passage devant le comité de suivi pour le passage en troisième année en juillet 2018. Comment justifier la position précaire du professeur en activité qui étudie scientifiquement, dans le cadre de sa recherche, sa propre classe ? Comment expliquer que les connaissances produites par cette recherche puissent être validées si le chercheur se trouve à la fois celui qui observe et celui qui est observé ? En clair, comment défendre le fait d'être à la fois « juge et parti » ?

Cette thèse présente un travail d'enquête ethnographique dont les conditions pratiques appellent un important éclaircissement épistémologique. La particularité méthodologique de cette recherche réside dans le fait d'étudier ses propres pratiques, de se mettre à distance d'une temporalité pratique effectivement vécue et analysée pour être objectivée. Dans cette partie, je vais tenter de mieux signifier les enjeux épistémologiques de cette *association complexe* chercheur-praticien pour tracer une démarcation théorique progressive entre l'immersion dans le sens de la pratique qui détermine l'activité d'enseignement et la finalité d'objectivation qui caractérise l'effort du chercheur.

Observation n° 16 :

J'ajoute, pour terminer cette introduction, que cette partie a été fortement inspirée de la lecture des travaux du psychiatre Georges Devereux, a été en grande partie initiée sur les conseils bibliographiques du philosophe et anthropologue François Laplantine lors d'une rencontre informelle en 2018 à son domicile drômois.

3.2.1. Un chercheur tout à son affaire de praticien

Je me suis engagé dans la recherche en choisissant d'être à la fois professeur des écoles dans différents cycles de l'école primaire publique française, chercheur rattaché au Laboratoire Interuniversitaire des Sciences de la Communication et de l'Éducation (LISEC) œuvrant au sein de l'équipe *Normes & Valeurs* et didacticien collaborant à la production d'ingénieries didactiques au sein d'un collectif de praticiens et de chercheurs.

Observation n° 17 :

Le professeur Gérard Sensevy m'a fait remarquer, lors de nos échanges, que le chercheur « comprend » le didacticien et qu'il ne serait pas heureux de générer une inflation des termes pour caractériser mes différentes positions. Au risque d'être redondant, il n'y a donc pas lieu de considérer ici un « dualisme épistémologique » entre ces deux activités. Ceci étant précisé, j'utiliserai le terme chercheur pour signifier aussi un travail qui décrit, analyse, produit et met en œuvre des contenus didactiques.

Ce choix fut avant tout dicté par le projet de mener sur le terrain une transposition scientifiquement valable du modèle de l'École Freinet dans une forme scolaire classique, avec l'intention d'agir *correctement* en classe, selon l'esprit de la pédagogie des Freinet. Cette exigence normative est bien décrite dans la note de synthèse de Go (2015). Chaque praticien de cette pédagogie complexe doit avant tout, nous dit l'auteur, procéder à une « histoire-généalogie » (*ibid.*, p. 54) de l'œuvre pédagogique d'Élise et Célestin Freinet mais aussi comprendre le développement d'une histoire « au-delà de Freinet » (*ibid.*, p. 77). En qualité de praticien, nourrie de la connaissance d'un *devenir-Freinet* marqué par la contingence et les circonstances, c'est faire « *ce qui doit forcément être fait* pour mériter le nom de cette pédagogie » (*ibid.*, p. 85) et enseigner selon un style de pensée spécifique. C'est donc produire des gestes d'enseignement, des actes et des décisions, depuis la matrice d'une pensée ensevelie (*ibid.*, p. 83) puis exhumée par un travail protéiforme mené sur des archives, sur la tenue d'entretiens et sur le conservatoire actuel de l'œuvre freinetienne que tient l'École Freinet. Le lien entre la recherche et la pratique

me paraît fondamental pour éviter d'enseigner par « coup » (*ibid.*, p. 74), c'est-à-dire par une série désordonnée de gestes professoraux largement autonomisés de l'arrière-plan qui les systématise (cf. la partie 2.5 traitant du concept de classe-foutoir). En construisant ma pratique de cette manière, j'ai progressivement acquis un connaisseur pratique d'une pratique d'enseignement spécifique nommée « pédagogie de l'École Freinet ». J'en ai acquis ce que Bourdieu, inspiré par Wittgenstein, nomme le *sens du jeu* :

« [L]es agents sociaux qui ont le sens du jeu, qui ont incorporé une foule de schèmes pratiques de perception et d'appréciation fonctionnant en tant qu'instruments de construction de la réalité, en tant que principes de vision et de division de l'univers dans lequel ils se meuvent, n'ont pas besoin de poser comme fins les objectifs de leur pratique » (Bourdieu, 1994, p. 154-155).

Cela signifie que ma pratique, ajustée aux conditions de sa réalisation, est effectuée comme une fin en soi ; mes actions sont ajustées à un jeu d'enseignement qui pourrait s'intituler « enseigner comme dans la pédagogie de l'École Freinet ». Pour reprendre Bourdieu, je suis « *tout à [mon] affaire* » (*ibid.*, p. 155), possédé par une pratique que je maîtrise mieux – de mieux en mieux j'espère, par le fait notamment d'une lente et méthodique imprégnation. J'agis dans un monde – ici, la classe, et son environnement – que je connais ; le sens de ma pratique (Bourdieu, 1980) me devient familier, *intime* – intimité qui n'est pas fusion et qui ouvre, par cette faible *distance* à une pensée de l'intime comme je vais le montrer dans la sous-partie suivante. Je suis ainsi « inscrit dans le présent du jeu » (Bourdieu, 1994, p. 155). C'est cette présence au jeu – et à un jeu spécifique affectant les différentes instances : Élève-Savoir-Enseignant, que je veux en retour prendre pour objet. Mais cet effort de réflexivité est paradoxal puisque le *modus operandi* ne peut m'apparaître « qu'en acte, dans la relation avec une situation » et que, contrairement à un observateur qui peut « appréhender l'action du dehors, comme un objet », c'est-à-dire dans le fait de « pouvoir totaliser les réalisations successives de l'habitus », je ne suis pas « mieux placé pour apercevoir et porter à l'ordre du discours ce qui règle réellement [m]a pratique » (Bourdieu, 1980, p. 152). Dit autrement, pour Bourdieu,

« tout porte à croire que, dès qu'il réfléchit sur sa pratique, se plaçant dans une posture quasi théorique, l'agent perd toute chance d'exprimer la vérité de sa pratique et surtout la vérité du rapport pratique à la pratique: l'interrogation savante l'incline à prendre sur sa propre pratique un point de vue qui n'est plus celui de l'action sans être celui de la science, l'incitant à engager dans les explications qu'il propose de sa pratique une théorie de la pratique qui vient au-devant du légalisme juridique, éthique ou grammatical auquel incline la situation d'observateur. *Du seul fait qu'il est interrogé et s'interroge sur la raison et la raison d'être de sa pratique, il ne peut transmettre l'essentiel, à savoir que le propre de la pratique est qu'elle exclut cette question : ses*

*propos ne livrent cette vérité première que par omission, au travers des silences et des ellipses de l'évidence*¹⁵¹ » (*id.*).

Ce projet de détotalisation, d'*extirpation* de la pratique pour en fournir une généralisation fait que « les professionnels du logos veulent que la pratique *exprime* quelque chose qui puisse s'exprimer par un discours, de préférence logique » alors que cette pratique est restituée « en lui faisant dire ce qui va sans dire, en projetant sur elle une pensée explicite qui en est exclue par définition » (*ibid.*, p. 155). Or cette objectivation ne doit pas être une fin en-soi et doit reprendre sans délai tout son sens pratique. Cette compréhension émanant d'une démarche scientifique doit reprendre contact avec la réalité pour agir et la transformer. Si j'agis en tant que scientifique, la science de cette pratique, pour être valide, ne doit pas la « comprendre en elle-même et pour elle-même » mais la comprendre « pour l'améliorer ou la réformer » (*ibid.*, p. 154). Ce travail de la pensée doit s'opérationnaliser en restituant à la pratique sa temporalité et sa contextualité. C'est donc une sorte de *torsion sur soi-même* comme le nomme Foucault qui devient nécessaire pour travailler avec l'objet dans lequel, en tant que partie, je suis pris et que je vais, en tant que juge, chercher à comprendre pour en produire une « objectivation pratique ». Cette torsion, ce retournement à 180 degrés, doit être instrumentée, médiée ; le simple regard sur *son* monde et sur soi-même agissant dans *son* monde n'est pas un regard pur, neutre, détaché des contingences, un « point de vue sans point de vue » qui enregistrerait fidèlement les phénomènes observés. Ce travail d'objectivation se joue ici à trois niveaux: un recueil de données s'effectue premièrement sous une forme visuelle et/ou textuelle; puis un matériel brut est repris dans le cadre d'une réflexion étayée par un outillage théorique spécifique. Enfin, une explicitation des conditions de possibilité de ces deux regards, sur ma réalité pratique et sur mon activité théorique, de sorte que la construction de la vérité scientifique puisse « intégrer la vision de l'observateur et la vérité de la vision pratique de l'agent comme point de vue qui s'ignore comme tel et s'éprouve dans l'illusion de l'absolu » (Bourdieu, 2001, p. 223). Je propose maintenant de travailler le lieu d'émergence de mon point de vue sur mon point de vue sur ma pratique, d'approcher l'intimité qui me lie à cet effort de scientificité, puis d'en esquisser progressivement une *démarcation*, un espace possible de partition.

¹⁵¹ C'est moi qui souligne.

3.2.2. Un juge intime avec un esprit et des pratiques : approcher un lieu de démarcation

Est-il possible, dans le respect de la logique scientifique occidentale distinguant clairement le sujet et l'objet, de mettre au jour et de neutraliser ce que je peux qualifier, après Laplantine (2020) de relation *intime* avec une manière de penser et d'agir ? Autrement dit, l'effort de recherche doit-il consister à circonscrire objectivement l'intimité formée dans « un processus d'ajustements réciproques » (Laplantine, 2020, p. 22) à un ensemble de pratiques liées à un modèle pédagogique spécifique de manière à en maîtriser les effets – effets que l'on suppose *a priori* invalidants ? Cette question épistémologique cruciale concerne ici le fait d'être en « affinité extrême » (*ibid.* p. 33) avec un esprit et des pratiques qui doivent pourtant *faire l'objet* d'une étude désintéressée. Or l'intime, affirme Laplantine, est ce qui agit « à notre insu », sans intentions clairement identifiables et communicables. La relation intime « est le contraire même de la neutralité » (*id.*) puisque « nous sommes totalement pour » (*ibid.*, p. 58). Involontaire, non repérable à l'origine et dépourvue de finalités explicitement déterminées – que je peux, sans mystification argumentative, rapprocher de ce que Jankélévitch appelle un « je-ne-sais-quoi » – l'intime ne penche pas exclusivement du côté du sujet mais, du fait de sa nature relationnelle, tend à se vivre dans l'inclusion de ce que la logique classique exclue, dans un recouvrement de deux positions illusoirement identifiées et isolées, dans leur *entre-deux*.

En tant que chercheur guetté par le manque de neutralité, le choix d'étudier une pratique familière dont la relation de connivence trouble les barrières épistémologiques de l'expérimentation classique, c'est-à-dire les positions autonomes préalablement déterminées et les moyens employés pour garantir cette autonomie, conduit à mettre en oeuvre une approche de la production de connaissance qui ne *brutalise* pas cet entre-deux mais organise sa description pour en accueillir les manifestations dans un souci d'objectivation. N'opérant plus de manière frontale et catégorique, mais se mouvant continuellement de manière oblique et s'efforçant de respecter une logique de la continuité contre une logique de la séparation et de la binarité, le mode de connaissance visée n'évacue pas l'idée de *démarquer* le chercheur pris à son insu dans une relation d'inclusion avec ce qu'il voudrait décrire comme son objet. Il s'agit d'opérer une démarcation *hospitalière* qui accueille la relation intime en tant que réalité empirique d'un chercheur influencé par *ce qu'il cherche*. Ce *mouvement* et cet *accueil* sont illustrés par deux analogies proposées par Devereux (1980), l'une relevant d'un théorème

mathématique, la « coupure » de Dedekind, et l'autre empruntant à la physique, avec l'expérience du bâton « explorateur » de Bohr.

La coupure de Dedekind

Tendre vers ce que l'on cherche suppose de concevoir le lieu de la partition comme la combinaison de points de vue diversifiés qui vont affiner l'espace de réflexion. Ceci peut être appréhendé en considérant l'exemple mathématique de la « coupure de Dedekind ». Dedekind montre que la vraie valeur du nombre irrationnel $\sqrt{2}$ peut être approché en l'encadrant à partir des deux nombres entiers les plus proches, obtenant ainsi $1 < \sqrt{2} < 2$. En faisant converger les deux entiers par des séries respectivement croissantes (depuis l'entier 1) et décroissante (depuis l'entier 2), il est possible d'atteindre la valeur la plus proche de $\sqrt{2}$, soit le plus petit écart possible encadrant ce nombre. Devereux propose de raisonner de manière similaire pour déterminer le lieu de la « coupure » entre observateur et observé. Plus précisément, il ajoute, pour rester dans l'analogie mathématique, que

« nous ne devons pas arrêter la croissance de la série dont le premier terme est 1 juste avant qu'elle ne "dépasse" $\sqrt{2}$, vers le haut, ni arrêter le décroissement de la série commençant par 2 juste avant qu'elle ne "dépasse" $\sqrt{2}$, vers le bas. Nous devons plutôt permettre à chacune des deux séries de sauter par-dessus la valeur $\sqrt{2}$, puis situer $\sqrt{2}$ dans le plus petit secteur possible de continu où les deux séries se chevauchent, au lieu de la situer dans l'écart (coupure) entre les deux » (Devereux, 1980, p. 381).

C'est donc le chevauchement des deux parties, et non la frontière qui les disjoint, qui devient l'espace d'analyse. Ce chevauchement, « constamment régénéré », est un processus de recoupement pour repérer une zone de possible recouvrement entre deux entités substantivées. Je vais maintenant montrer la contribution décisive qu'apportent les travaux des physiciens Victor Fritz Lenzen et Niels Bohr à l'étude de cette distinction entre observateur et observé chez Devereux. Il faut d'abord signaler que les analyses de

Lenzen sont la matrice de la réflexion méthodologique de Devereux¹⁵². Lenzen avance l'idée qu'une expérience scientifique ne peut faire l'économie d'une « conscience » (*awareness*) à l'oeuvre dans l'observation des événements, contredisant la neutralité et la fixité de l'observateur newtonien et tirant parti de la position relativiste introduite par Einstein. Ainsi, le lieu d'analyse opère un déplacement car les éléments étudiés ne sont plus saisissables dans leur exclusive extériorité, « au-dehors » de l'action de l'observateur mais plutôt « auprès » de ce dernier, La démarcation entre l'observateur et ce qui est observé n'est ni figée, ni absolue et se traduit maintenant par le fait qu'il est « à la fois possible et nécessaire de [la] déplacer de manière à [l'] adapter au dispositif expérimental et à la perspective théorique choisie » (*ibid.*, p. 383). En clair, les résultats de l'observation seront conditionnés par les moyens utilisés et le cadre de référence appliqué à l'explication des événements observés. Ce point est particulièrement développé par le physicien Niels Bohr dans sa description de l'expérience du bâton.

Bâton rigide et bâton lâche

Du point de vue méthodologique, l'investigation scientifique peut être comprise, pour Bohr, comme l'attitude employée pour observer son objet de recherche. Ainsi, disposant d'un bâton pour étudier cet objet, le scientifique peut maintenir fermement le bâton qui devient alors le prolongement de la main pour analyser les parties de l'objet. Dans ce cas, « le bâton tenu fermement fait moins partie de l'objet que de l'observateur » (*ibid.*, p. 384) puisque c'est à l'extrémité du bâton, et non au niveau de la main, que l'objet est saisi. Le scientifique peut également maintenir le bâton de façon lâche, presque de manière passive. Les parties de l'objet orientent majoritairement les mouvements du bâton et les sensations recueillies par le scientifique. Cette attitude conduit à considérer le lieu de la démarcation au niveau de la main car le bâton « [t]enu mollement [...] fait davantage partie de l'objet que de l'observateur » (*ibid.*). Ces deux manières de mener une expérience traduisent la volonté d'inclure ou de négliger les manifestations de la « conscience » de ce qui est observé. Devereux ajoute que des théories spécifiques déterminent le choix de la tenue du bâton, ce qui conditionne à son tour les données produites. La distance avec l'objet, conséquence d'un bâton dirigé de manière rigide, produit des connaissances déclaratives, « des informations du genre que William James

¹⁵² Devereux ne s'en cache d'ailleurs pas; il écrit: « Je reconnais [...] la dette incalculable de ce chapitre à l'analyse par Lenzen du problème de la démarcation. Ses autres écrits, ainsi que mes entretiens avec lui me font, à bien d'autres égards aussi, son débiteur intellectuel » (Devereux, 1980, p. 382).

appelle « connaissance concernant » (*knowledge about*) » ; Devereux cite le psychologue Guthrie et l'ethnologue White comme chercheurs emblématiques de ce paradigme. La proximité avec l'objet par la tenue « molle » fournit « une information du genre « familiarité avec » (*acquaintance with*) » et trouve une application concrète chez « Freud, Tolman, Linton, Mead, Levi-Strauss et La Barre » (*ibid.*, p. 390). Ainsi, la familiarité caractérisant mon rapport à l'esprit et aux pratiques de la pédagogie Freinet trouve un accueil dans un procédé méthodologique qui valide « une connaissance effectuée dans une expérience d'inclusion du sujet », connaissance qui relève « davantage d'une connaissance que d'un savoir à proprement parler » (Laplantine, 2012, p. 59). Cette manière de tendre vers l'objectivité scientifique implique la réhabilitation de la subjectivité du chercheur illusoirement annihilé par la méthodologie positiviste. À défaut d'une posture surplombante et totalisante, la polygraphie se place comme une multiplication des *voir-comme*, une focalisation multiple et raisonnablement non exhaustive *d'ambiances intimement vécues*.

3.2.3. La vision de l'observateur : m'observer et m'objectiver comme juge

Dans le cours de ses différentes activités épistémologiques, le chercheur qui mène une étude de « l'Homme sur l'homme » ne peut raisonnablement tenir à distance, dans la durée propre de son engagement sur et en dehors du terrain, une égale implication affective. Pour Georges Devereux, toute activité de recherche se pare d' « idées préconçues, de motifs, de théories, ou d'une vision des choses puisée dans sa propre culture » (Devereux, 1980, p. 7) qui orientent le contenu des travaux. Les connaissances produites scientifiquement ne s'établissent pas innocemment et se trouvent inéluctablement conditionnées par une subjectivité agissante, vectrice de déformations spécifiques à chaque moment de la recherche, lors de l'observation sur le terrain - pour ce qui concerne notre étude, il s'agit du visionnage des données filmiques et de la consignation ou de l'interprétation des données.

Dans cette phase de son travail, le scientifique doit s'organiser méthodologiquement pour intégrer à son discours les manifestations affectives, les réactions imprévues surgissant dans sa relation à l'objet. En tant que psychanalyste, et suivant en cela la proposition freudienne, Devereux qualifie de « contre-transfert » les déformations dans les réactions manifestées par l'engagement personnel du savant dans son objet d'enquête

(Devereux, 1980, p. 29). Il en donne une définition appliquée à son champ particulier d'exercice :

« Le contre-transfert est la somme totale des déformations qui affectent la perception et les réactions de l'analyste envers son patient; ces déformations consistent en ce que l'analyse répond à son patient comme si celui-ci constituait un imago primitif, et se comporte dans la situation analytique en fonction de ses propres besoins, souhaits et fantasmes inconscients - d'ordinaire infantiles » (*ibid.*, p. 75).

Pour un chercheur « émotionnellement impliqué dans son matériau, auquel il s'identifie » (*ibid.*, p. 30), avec lequel il est intime comme je viens de le montrer, l'enjeu est d'étudier et de tenter d'explicitier la réalité et l'importance de cette implication émotionnelle et identificatoire, d'accueillir et d'exploiter les manifestations du contre-transfert dans une perspective d'objectivation « au plus près » des données recueillies. L'étude n'est pas simplement une *objectivation participante* (Bourdieu, 2003) puisque cette proposition bourdieusienne concerne les conditions socio-historiques – entre autres, sexe, âge, nationalité, origine, position et trajectoire sociales, habitudes et styles de pensée, valeurs, censures – qui déforment le rapport du chercheur à lui-même en tant que participant, et non acteur comme dans le cas de mon étude, sur le terrain qu'il étudie. Le fait de procéder à « l'objectivation du sujet de l'objectivation, du sujet analysant, bref, du chercheur lui-même » (*ibid.*, p. 43) demeure un aspect méthodologique pertinent qu'il me faut ici modestement compléter d'*observations* utiles dans le cours de la mise en forme de ma pensée afin de me tenir au plus près du lieu de la partition, de l'espace d'analyse rendue notamment possible par le travail de partage des conditions d'objectivation. Ces observations prennent chez Devereux (1980) la forme d'énoncés sur les énoncés qui lui permettent d'examiner ses « propres réactions à des situations de recherche sur le terrain » et d'agir conséquemment « en sociologue et/ou psychologue de la science », c'est-à-dire en « propre psychanalyste de contrôle » (Devereux, 1980, p. 378). Ce geste méthodologique est repris dans ma thèse pour étoffer la compréhension des contenus énoncés et faire sa place au sujet objectivant sa propre objectivation. Ces énoncés, intitulés simplement « observation » et numérotés pour en faciliter l'éventuel renvoi, introduisent du circonstanciel et du sensible pour rechromatiser, resonoriser, réhistoriciser (Laplantine, 2015, p. 16) le discours de légitimité, le métadiscours produit sous l'exigence de scientificité. Les « observations » dilatent les énoncés scientifiques ; ces derniers gagnent en sensibilité et en fluidité ce qu'ils perdent en intention affirmative et conclusive. Je conjecture cependant que les décrochages textuels effectués au gré des éléments introduits pour structurer mon énoncé scientifique, pourraient cependant se révéler perturbants pour un lecteur habitué à la linéarité des progressions argumentatives.

Observation n° 18 :

En argumentant ici sur le bien fondé du recours à ce type d'énoncés, je cherche à introduire les règles d'un nouveau jeu de langage, à « mettre d'accord » sur ce que *je* considère « pertinent dans un contexte donné », à savoir l'intégration de textes courts susceptibles de circonscrire la pertinence des thèses avancées.

La tentative d'objectivation de mes propres pratiques rencontre l'écueil d'un rapport d'intimité à son objet, par définition partisan, et la complexité de l'association des rôles de chercheur et de praticien, en apparence divergents dans leur finalité. Comme le signale Wittgenstein, « [i]l est difficile de savoir quelque chose et d'agir comme si on le savait pas » (Wittgenstein, 2002, p. 151).

Pour circonscrire des espaces d'objectivité, compris comme lieux de démarcation progressive entre le vécu empirique et l'intention théorique, j'ai pris le parti, d'une part, d'accepter et de travailler de proche en proche cette intimité, constitutive de ma pratique enseignante, en utilisant des techniques d'écriture et de réécriture tirant profit d'un entre-deux, d'un intervalle car l'intimité n'est pas fusion. Du point de vue épistémologique, le *récit de soi* introductif et les *observations* dilatant mon discours scientifique sont conçus comme de possibles garde-fous contextualisant la construction d'une neutralité axiologique en s'efforçant de montrer des éléments saillants qui ont pu influencer sur le processus d'objectivation. En outre, l'instrumentation de ce processus, que je vais décrire dans la prochaine partie, vient renforcer cette progressive et prudente démarcation, étant entendu que de nombreux phénomènes non déterminés agissent toujours à mon insu dans cet effort de théorisation délesté de l'illusoire position de surplomb. D'autre part, comme peut le laisser voir cette thèse, le rôle de chercheur, par le style de pensée et les pratiques qui l'accompagnent, joue également un rôle dans l'essai de démarcation de mon *sens pratique*, entendu dans son acception bourdieusienne. Mais, plutôt que de concevoir ces deux rôles de manière distincte, je proposerai plus loin de les montrer sous l'angle de leur nature dialogique et de les réunir dans une nouvelle instance, l'*ingénieur*, que je m'efforcerai de décrire.

3.3. Instrumenter le processus d'objectivation

Dans cette partie, je vais reprendre et décrire les différents moments du travail d'objectivation de ma pratique en décrivant les médiations utilisées pour parvenir syntagmatiquement, par associations successives, à un discours scientifiquement

acceptable. Dans un premier point, je présenterai la particularité de cette étude ethnographique permettant de l'association complexe chercheur-praticien. Dans le point suivant, je présenterai quatre étapes possibles dans la mise en œuvre de cette méthodologie en m'efforçant de les contextualiser à mon objet de recherche. Dans un dernier point, je tenterai d'objectiver mon travail métissant les positions de doctorant en sciences de l'éducation agissant dans une équipe de chercheurs et de co-auteur d'ingénieries didactiques au sein d'un collectif et de praticien testant ces situations de transmission de savoirs ; je proposerai de réunir ces différentes instances professeur-ingénieur-chercheur sous la dénomination du *triangle épistémologique*.

3.3.1. L'étude ethnographique

3.3.1.1. Le moment ethnographique

La posture épistémologique employée dans cette recherche repose sur une démarche clinique et indiciaire, accordant la priorité à une technique qualitative dans l'étude de l'objet de recherche. Cette technique, dite *ethnographique*, implique d'abord, comme l'indique Marcel Mauss dans le *Manuel d'ethnographie*, d'apprendre à *observer* pour ensuite apprendre à classer les phénomènes sociaux (Mauss, 1967, p. 7). Mauss précise que l'ethnographe « qui part sur le terrain doit savoir ce qu'il sait déjà, afin d'amener à la surface ce qu'on ne sait pas encore » (*ibid.*, p. 8) ; il doit, en outre, « avoir le sens des faits et de leurs rapports entre eux, le sens des proportions et des articulations » (*ibid.*, p. 7). Le processus d'objectivation structurant la réalité s'effectue néanmoins en « prise langagière directe » avec cette réalité, celle-ci étant *observée* et *vécue* depuis une position *étrange*, celle qui consiste justement à s'en rendre étranger. Cette position, dit en substance Georges Balandier, est celle qui spécifie l'ethnologue dans l'étude de son objet puisque c'est « sur cet aspect de *décentrement*, de dépaysement, qu'il a insisté pour manifester, à tort ou raison, l'originalité de la discipline » (Balandier, 2010, p. 392). Si je suis cette affirmation et les précisions ultérieures qui complètent cette thèse de Balandier, je peux sans risque rapprocher mon étude de celles menées dans la recherche ethnologique et appuyer celle-là sur les trois « moments traditionnels » qui la composent : « ethnographie, ethnologie, anthropologie » (*ibid.*, p. 384). Ces trois moments constituent autant de manières *successives* de rendre objectivement compte la réalité étudiée. Dans cette partie, je centrerai mon propos sur l'analyse du moment ethnographique tout en me bornant à indiquer dans cette partie, pour les développer plus

loin (parties 3.3.2.1, 3.3.2.2. et 3.3.2.3. notamment), les adaptations opérées sur les deux autres moments pour les rendre compatibles avec ma recherche. Je rappelle que pour Balandier, le moment ethnographique correspond à l'étude de sociétés et concerne un niveau d'homogénéisation sociale plus élevée qu'une recherche ethnologique portant sur des situations de classe. Quant au dernier moment anthropologique, Balandier lui-même le qualifie de démarche beaucoup plus ambitieuse puisqu'en cherchant à s'imposer comme la science de l'homme, l'anthropologie vise « à transcender la diversité que révèlent la géographie et l'histoire » et « à rechercher des propriétés générales caractérisant toute vie en société » (*id.*).

3.3.1.2. L'ethnographie de l'école

Dans son ouvrage majeur intitulé *L'ethnographie de l'école*, Woods défend la nécessité d'une approche ethnographique dans les recherches en sciences de l'éducation, c'est-à-dire d'une conception du développement théorique qui vise à « enraciner les théories dans le monde empirique qu'elles veulent éclairer et sur leur édification au moyen de la recherche » (Woods, 1990, p. 127). Woods conçoit plus largement l'approche ethnographique comme un mouvement spiralaire par lequel « l'étude de terrain mène à la conceptualisation et aux typologies, où davantage de « terrain » affine le tout » (*ibid.*, p. 129). Si les deux aspects du travail ethnographique relevés par Mauss sont présents dans la conceptualisation de Woods, étude de terrain et théorisation par typologies, ce dernier insiste sur le nécessaire « retour au réel » des théorisations construites. La volonté de ne pas faire uniquement de la sociologie pour la recherche en éducation, et de ne pas couper cette recherche des demandes du terrain distinguent la démarche de Woods. Cette « démarche éducationnelle » pousse les chercheurs à « rendre leurs travaux plus accessibles aux enseignants et [à] explorer les façons dont ces travaux pourraient contribuer à la pratique pédagogique » (*ibid.*, p. 150). Influencé par l'école de Chicago (notamment par Mead, Blumer et Becker), Woods conçoit les interactions décrites ethnographiquement non comme une actualisation *passive* de structures sociales pré-existantes à celles-ci, mais comme un processus en train de se faire par un jeu de réciprocité symbolique. Cet « interactionnisme symbolique » porte l'analyse sur « le moi social, la construction sociale des significations, et l'importance de la situation en tant qu'elle influe sur l'action » (*ibid.*, p. 149). Pour Woods, « l'ethnographie a plus de valeur pratique évidente que d'autres approches théoriques » (*ibid.*, p. 156). Ce souci de la pratique, compris comme une montée de « l'abstrait au concret » (DPE, 2019) constitue, je le montrerai dans la partie 3.3.2., la ligne directrice des ingénieries didactiques de la

TACD tout comme l'idée d'*offres et demandes de raisons* (empruntée à Robert Brandom) trouve sa finalité sous la forme d'une dialectique dans laquelle, pour Woods, « [p]lus les enseignants deviennent expérimentés, plus les groupes d'auto-assistance (*self-help groups*) peuvent se développer » (*ibid.*, p. 167).

La technique ethnographique ne peut prétendre tout décrire; comme le remarque Patrick Berthier « [i]l est impossible de demander à un observateur de se placer au fond d'une classe en lui donnant pour seule consigne d'activité de "décrire" ce qu'il voit et entend » (Berthier, 1996, p. 35). En effet, l'idée de noter l'intégralité du perçu, dans une sorte de panoptisme descriptif, nécessite d'être raisonnée. Il y a bien, agissante, « une délimitation préalable des problèmes qui l'on se pose » (*ibid.*, p. 35). L'utilisation de données filmiques vient pallier ce problème dans la mesure où une situation filmée pourra se prêter à différentes descriptions. Cet aspect rejoint l'idée au fondement du paradigme indiciaire présentée plus haut selon laquelle les indices sont choisis et étudiés pour renforcer des idées préalablement construites afin de résoudre un problème.

3.3.1.3. Conditions de la description ethnographique

L'ethnographe s'appuie sur divers instruments (stylos, cahiers, appareils photographiques, caméras, visiteurs en observation, ...) pour exiger une construction ordonnée du réel sans pour autant prétendre atteindre un illusoire scientisme assis sur l'identité des faits, la permanence du sens, l'homogénéité du temps, la stabilité des phénomènes. L'observateur, officiant en qualité de chercheur, perturbe à son insu ce qu'ils souhaitent décrire par toutes sortes d'affects qu'il ne peut maîtriser et tenir immédiatement à distance. Certes, il pose un regard particulier – fruit d'un choix explicité – sur ce qu'il va transmettre mais ce regard n'est pas un surplomb ; il se forge par un inlassable travail d'écriture, par une « organisation textuelle du visible » comme le définit si justement l'anthropologue et philosophe François Laplantine.

Le milieu pédagogique construit pour les deux expérimentations menées dans tous les cycles de l'école primaire repose sur une étude minutieuse du modèle pédagogique de l'École Freinet. Cette étude, menée sous différentes formes, m'a conduit à acquérir une solide connaissance théorique pour déployer une *pratique correcte* de ce modèle, proche de la pédagogie des Freinet¹⁵³ et d'en effectuer une transposition dans des contextes d'enseignement hétérogènes. Cette familiarité théorique et pratique s'est construite :

¹⁵³ Je renvoie le lecteur à la partie 2.2.2.

- par un séjour d'observation dans les trois classes de l'École Freinet. Cette immersion d'une semaine dans le quotidien de vie des enfants et des enseignants, ponctuée d'échanges à forte teneur pédagogique ;
- par le visionnage de données filmiques enregistrées sur des cassettes en format mini-DV issues du matériau empirique de la thèse d'Henri Louis Go (2007). Ces films de recherche donnent à voir ce qui peut être qualifié de pratiques-sources de l'École Freinet, dans le sens où deux institutrices titulaires à cette période, Carmen Montès et Brigitte Konecny, ont enseigné, durant près de sept années (de 1976 à 1983 pour la directrice Carmen Montès et de 1978 à 1983 pour Brigitte Konecny) sous la conduite d'Élise Freinet. Ce long compagnonnage pédagogique rend compte d'une filiation avec la machine Freinet, tout en étant une évolution de celle-ci, selon les circonstances. Les différentes vidéos que j'ai utilisées m'ont servi à étudier des institutions didactiques fortes telles que¹⁵⁴ :

Vidéo n°	Titre	Date	Classe	Durée
1	Lecture au tableau	16/02/2010	Cycle 2 (Brigitte Konecny, compagnonnage)	56 : 18
2	Texte Libre (mise au net)	07/01/2005	Cycle 3 (Carmen Montès)	1 : 01 : 46
3	Texte Libre	10/06/2005	Cycle 3 (Carmen Montès)	1 : 02 : 35
4	Plan de travail	08/12/2005	Cycle 2 (Brigitte Konecny)	1 : 02 : 27
5	Graphique	14/12/2004	Cycle 3 (Carmen Montès)	1 : 02 : 26
6	Conférence (la digestion, CM2)	19/10/2004	Tous les cycles	45 : 27
7	Conférence (les sept Merveilles du monde) ateliers théâtre	26/04/2002	Tous les cycles	1 : 02 : 39
8	Grande Réunion	01/05/2005	Tous les cycles	37 : 24
9	Grande Réunion	27/01/2006	Tous les cycles	43 : 16

¹⁵⁴ Il s'agit des vidéos qui m'ont effectivement servies pour affiner mes pratiques. D'autres vidéos ont été converties en fichier mp4 sans avoir été véritablement utilisées.

10	Accueil, Entretien, Conférences	10/06/2005	Cycle 1 (Mireille Renard)	1 : 02 : 30
----	---------------------------------------	------------	------------------------------	-------------

- la pratique du Texte Libre (cassettes du 10 juin 2005 sur les étapes de correction individuelle des textes puis sur la relecture de ces textes, du 07 janvier 2005 sur la présentation des textes et le texte au tableau, classe de Carmen Montès, du 8 décembre 2005 sur la lecture des textes et la lecture du texte au tableau, classe de Brigitte Konecny) ;
- le Plan de travail (cassette du 16 février 2010, classe dans laquelle Brigitte Konecny est en compagnonnage) ;
- le Graphique (cassette du 14 décembre 2004, classe de Carmen Montès) ;
- la Conférence (cassettes du 26 avril 2002 sur les sept Merveilles du monde, du 19 octobre 2004 sur la digestion, tous les cycles) ;
- la Grande Réunion (cassettes du 1 avril 2005 et du 27 janvier 2006) ;
- la matinée en cycle 1 (Accueil, Conférence, Entretien, le 10 juin 2005, classe de Mireille Renard).

Ces différentes actions (observations *in situ*, visionnage de données filmiques) ont été complétées par la lecture de l'ouvrage de référence sur la pédagogie de l'École Freinet (Go, 2007) et par de fréquents échanges avec des spécialistes de cette pédagogie et d'un modèle spécifique de cette pédagogie (Henri Louis Go, Xavier Riondet et Frédérique Marie Prot notamment, mais aussi les enseignants de cette école). Ce travail a constitué l'arrière-plan du processus de transposition de ce système de pratiques didactiques en milieu ordinaire. Je devrais mettre ces deux derniers termes au pluriel pour marquer la spécificité des deux terrains d'étude qui seront présentés dans mes travaux ; le milieu de l'école primaire de Montjoyer se distingue sous divers aspects de l'école Freinet de Valence. Je décrirai le processus de transposition et d'adaptation aux réalités locales dans la quatrième partie de ma recherche. Je vais maintenant, en amont de ce cadrage du terrain d'enquête, objectiver l'activité même de mon activité descriptive, et travailler ce qu'elle présente de spécifique.

3.3.1.4. Une description auto-ethnographique

La démarche ethnographique suppose un état spécifique du chercheur dans son lien avec le terrain d'études. La réalité observée n'est pas appréhendée comme un contenant

qu'il suffirait de presser pour extraire *immédiatement* toute la substance contenue. L'approche se veut minimaliste, ou plutôt oblique. Dans le choix de ne pas confronter frontalement à ce qui peuple le terrain, le chercheur doit rendre familier ce qui est lointain et rendre lointain ce qui est le plus familier sans forcer les moyens de partager le sensible perçu. Carlo Ginzburg parle d'*estranagement* pour qualifier le détachement dans la proximité ; que celle-ci résulte d'une imprégnation lente du terrain ou d'un rapport personnel pré-existant à l'étude. Une conduite ethnographique consiste donc à faire une expérience de l'altérité – initialement proximale ou distante – en s'imprégnant ou au contraire en se décentrant des comportements, croyances, coutumes associés. L'ethnographe se manifeste par un son éveil et sa pleine disponibilité

« pour tout ce que l'on rencontre, y compris et peut être même surtout les comportements en apparence les plus anodins, les aspects accessoires du comportement et certains petits incidents (Malinowski, 1993, p. 77), les gestes, les expressions corporelles, les usages alimentaires, les silences, les soupirs, les sourires, les grimaces, les bruits de la ville et les bruits des champs » (Laplantine, 1996, p. 13).

Cette manifestation dans la réalité observable est proche de l'attention flottante qui règle la conduite de l'analyste dans la cure psychanalytique. Ouvert à l'imprévu, à ce qui s'impose d'emblée à l'observateur mais également aux « riens », aux « menus détails », « au détail du détail » (*ibid.*, p. 44), à ce qui se joue presque imperceptiblement à côté de la focale d'ensemble du premier regard, l'ethnographe est conduit à bien et à tout regarder.

Pour décrire, le chercheur dispose initialement du regard et du langage qui sont deux moyens d'établir un rapport, non isomorphe, avec le sensible. Car ce qui est observé et transcrit est nécessairement transformé, recomposé et organisé visuellement et textuellement « avec du déjà dit et du déjà écrit (*ibid.*, p. 28), du déjà-visionné plutôt que du déjà-vu. De fait, l'ethnographe, précise Laplantine, ne voit pas car « voir, c'est recevoir des images » (*ibid.*, p. 15) fixes, illusoirement vierges de toute implication chez un chercheur rendu passif, simple collecteur de données ; c'est plutôt la « vision » qui comprend les connaissances de celui qui observe sur ce qu'il observe. La vision de ce qui est observé est instituée en regard, « médiatisée, distancée, différée, réévaluée, instrumentée (stylo, magnétophone, appareil photographique, caméra...) et, dans tous les cas, retravaillée dans l'écriture » (*id.*). Cette instrumentation, illustrée dans la précédente sous-partie, cadre la « réitération de ce qui est devant » (*ibid.*, p. 18) et place l'ethnographe dans une position de producteur – et non de reproducteur – de la réalité sociale. N'ayant aucun sens sans le regard, l'activité ethnographique est bien une «

activité de construction et de traduction » (*ibid.*, p. 37). L'épistémologie ethnographique doit ainsi compter avec une description jamais autonomisée de ses conditions de production.

La particularité méthodologique de cette enquête tient, dans une large mesure, de son caractère « auto-ethnographique », dans le sens où j'ai choisi, par effet de contingence, de décrire et d'objectiver ma propre activité sur un terrain que j'ai contribué à *reconstruire*. Mon regard ethnographique est déjà imprégné de la culture observée ; j'en ai intégré « la tendance principale » (*ibid.*, p. 20). Dans le processus de description de ma pratique, je vais accueillir cette tendance pour en faire une source féconde de connaissance. Perturbé dans mes observations par cette tendance, je perturbe à mon tour, par mes observations, ma pratique, ce qui ne manque pas de perturber en retour la description que je produis. Cette chaîne de rétroactions, si elle est incluse dans le processus descriptif, si elle est validée comme condition épistémologique, « donn[e] des avantages scientifiques qu'il faut savoir exploiter » (*ibid.*, p. 24). Je suis placé ici dans le cas où ce n'est pas d'emblée l'étrangeté qu'il me faut réduire mais la relation intime qu'il me faut arriver à mettre en diverses perspectives.

Une torsion réflexive me mène ici à occuper les rôles distincts définis par la rationalité scientifique occidentale. D'abord, en tant que praticien, je dois *prétendre* agir naturellement, « dans la durée et l'irréversibilité » (Sensevy, 1998, p. 74), sans avoir l'idée d'être observé et sans chercher à produire des performances qui faciliterait le recueil et l'étude des données ; puis, *par un acte d'indépendance qui me convertirait en chercheur*, je dois observer et analyser ma pratique, et ce faisant, je dois m'observer en train de m'observer et de m'analyser. Ce cadre d'études perpétue donc le clivage classique entre la théorie et la pratique, donnant l'illusion que la personne peut occuper simultanément deux postures appliquées cette fois dans le cas de l'auto-observation et de l'auto-analyse. Pour réaliser cette opération méthodologique, un outillage pratique est utilisé pour multiplier les points de vue – carnets de notes, notes d'observation de mes propres réactions, données photographiques et filmiques – et complété par un appareillage théorique systématisant la description ethnographique. Cette systématisation me permet de multiplier les descriptions et d'évoluer de cas particuliers à un cas particulier présent, qui n'est pas une universalisation du discours mais plutôt, dans une logique relativiste bien comprise, le rapport « de certains niveaux de vérité à d'autres niveaux, et tous ces niveaux à la limite (théorique) du niveau d'universalité de l'objectif pur » (Berque, 1990, p. 106). Dans le cadre du paradigme indiciaire que j'ai décrit plus

haut, ce relativisme – posant une « espèce d'égalité épistémologique » (Sensevy, 1998, p. 30) qui accorde à des traces décrites, à « des cas, des situations » une égale importance pour atteindre « des résultats qui conservent une marge aléatoire irréductible » (Ginzburg cité par Sensevy, 1998, p. 29) –, fait remonter ces traces vers un modèle de compréhension de la réalité que celles-ci peuvent *dévoiler*.

Observation n° 19 :

Il ne s'agit aucunement de renoncer à l'exigence « d'atteindre quelque chose qui soit de l'ordre de la vérité » (Depardon, 1981, p. 82) comme l'écrit par exemple Bergala dans son commentaire de l'expérience photographique new-yorkaise de Depardon durant l'été 1981. J'intègre seulement la possibilité de *rendez-vous manqués* avec le réel, de manques à décrire l'épreuve de ce réel pour mieux l'appréhender dans une perspective à départ micrologique. Je conçois ce cheminement de proche en proche comme une forme d'*humilité* épistémologique, qui tempère les velléités universalisantes en acceptant de vivre les *décepts* (Laplantine, 2003, p. 161-182) et qui ici constituent des moments de l'activité de chercheur, activité qui, comme celle du photographe, se compose « inévitablement de méconnaissance et de défaillance, mais aussi de “trouvaille” au sens où le sujet peut y rencontrer à l'occasion une vérité, la sienne, là où il ne la cherchait pas [...] à la propre surprise de son auteur » (Depardon, 1981, p. 66).

La description ethnographique suspend la catégorisation « des *faits bruts*, sans intention de théorisation » (Sensevy, 1998, p. 27) pour se tenir « aussi près que possible de la pratique elle-même » (*ibid.*, p. 27), et ici pour retranscrire aussi fidèlement que possible le mouvement et la temporalité propre à ma pratique, sans camoufler la question du ratage, du manque, de l'absence dans son rapport descriptif au réel. Cette description est renouvelée par un effort de systématisation qui reprend cette description pour « donner un sens en l'inscrivant dans une constellation déterminée » (*ibid.*, p. 29). Cette *constellation déterminée* doit être présentée et détaillée pour mettre au jour le processus de théorisation soutenant en grande partie ma position épistémologique.

3.3.2. Modéliser ma pratique : l'outillage théorique de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

La recherche d'une *densité descriptive* est la voie épistémologique privilégiée en TACD. Cet effort de modélisation basée sur une relation étroite à la pratique vise une indissolubilité du discours descriptif dans le cadre plus général d'une théorie de l'action.

En TACD, un discours dense portant sur des *jeux* d'enseignement-apprentissage – la notion de *jeu* s'inspire ici du sens que lui donne Wittgenstein¹⁵⁵ – va consister à configurer des éléments de manière réglée, c'est-à-dire à mettre en réseau des notions – appelées notions-modèles - pour donner une autre compréhension de la réalité didactique. Je vais présenter de manière plus détaillée ces cinq aspects du processus de modélisation en TACD :

- le recueil de données vidéo à l'aide du système hybride textes-images-sons (SHTIS) et de la technique du *photogramme* ;
- la continuité entre une description faible et une description dense ;
- la relation didactique considérée sous l'angle du jeu ;
- le recours à des notions-modèles comme éléments densifiant la description ;
- l'usage de contrefactuels comme moyen d'améliorer la pratique.

J'ajouterai un aspect plus spécifiquement lié à ma thèse et qui a pour ambition de compléter la méthodologie propre à la TACD :

- la greffe de situations didactiques pour densifier les formes épistémiques particulières établies en temps faibles.

3.3.2.1. Outiller concrètement son étude : le système hybride textes-images-sons (SHTIS) et la technique du photogramme

Dans un article publié en 2012 et intitulé « ½ Le système hybride textes-images-sons », Jean-Noël Blocher et Loïs Lefeuvre esquissent une première théorisation d'une démarche méthodologique qualitative basée sur l'exploitation d'un *film d'étude*. Donnant à voir le contexte réel de situations d'enseignement-apprentissage, ces « systèmes multimédias de représentation » (Blocher, 2021, p. 37), en tant que données vidéo, portent « sur l'action effective des personnes, telle qu'elle se déroule *in situ* » (Forest, 2013, p. 105) tout en l'augmentant de supports et d'annotations : productions d'élèves, supports didactiques, commentaires des professeurs et des chercheurs, pages web, vidéos, etc. Les SHTIS sont des supports dynamiques permettant de pluraliser le moment descriptif de la recherche en mettant en réseau, de manière dialogique, « des données de natures analogiques (*i.e.* l'image), digitales (*i.e.* le texte) et analogiques-digitales (*i.e.* le son, la vidéo) » (Blocher, 2012, p. 104), ces dernières constituant le nœud central du système. Sorte d'*hypertraitement* média, les SHTIS reposent sur une dynamique d'annotations, l'annotation étant entendue comme « un élément sémiotique » qui, « quelle que soit sa

¹⁵⁵ Voir à ce sujet le Glossaire de la TACD en ligne sur le site : <http://tacd.espe-bretagne.fr>

nature analogique ou digitale, peut en annoter un autre, c'est-à-dire le faire voir autrement, le renseigner » (*ibid.*, p. 104). Au cœur de l'épistémologie des SHTIS, en adéquation avec l'épistémologie de la TACD (*ibid.*, p. 118) l'annotation reproduit des habitudes pré-numériques – quoique toujours largement fonctionnelles – que Bernard Stiegler, dans un texte déjà ancien mais d'une actualité forte, caractérise en ces termes :

« Qu'il soit écrivain, professeur, étudiant, « intellectuel », mais aussi ingénieur, avocat, journaliste ou administrateur, un lecteur « professionnel » utilise diverses techniques de balisage et d'orientation que matérialisent des « habitudes graphiques » et/ou spatiales, qu'il en systématise ou non l'usage : signes d'annotations de significations diverses (croix et traits en marges, soulignements aux tracés divers dans le corps même du texte imprimé, etc.), techniques de résumé et de synthèse, fichiers, dossiers, etc. Il glose les textes, les indexe, les met en rapport par des systèmes de corrélation (les fichiers), y extrait des passages pour des citations, utilise des instruments de recherche (bibliographies, revues spécialisées, dictionnaires, encyclopédies) » (Stiegler, 1995)¹⁵⁶.

Cette manière de s'orienter et de progresser sur les énoncés écrits est reprise en partie dans le fonctionnement des SHTIS puisque ceux-ci procèdent toujours à un agencement de données « glosées, indexées, mises en rapport », ces opérations ayant désormais lieu dans un espace différent et sont transformés par l'usage de supports média complexifiés. Les SHTIS ne sont plus vraiment des descriptions brutes puisqu'elles augmentent le spectre descriptif, sans toutefois tendre vers une intention panoptique.

Le recours au photogramme (Forest, 2006) correspond à une stratégie descriptive cherchant une rupture dans le défilement filmique pour stabiliser l'image et accéder aux détails, aux traces de la réalité difficilement observables dans l'optique « de faire jaillir du remarquable » selon la belle expression d'Albert Piette. En tant que « vraie mode de connaissance » (Piette, 2007), l'image photographique est un indice qui se réduit simplement à montrer ce qui est là, sans prétention à exprimer la vérité de ce qui est photographié ; elle revêt donc une forte dimension interprétative. La photographie et tous les traits qui ont été saisis par l'empreinte lumineuse sont également isomorphes. Ce qui implique automatiquement une dimension réflexive dans l'acte photographique puisque le choix de ce qui est saisi en dit tout autant que ce qui n'entre pas dans le cadre de l'image, que ce qui est « hors-champ ». En outre, le fait qu'il existe un « retard entre la photographie par rapport à la réalité », loin de minimiser la portée épistémologique de cet acte, suppose, comme le pensait également Bateson, une possibilité renouvelée de s'étonner pour « voir toujours plus, mieux, et d'une autre façon [...] toute la complexité ethnographique d'une situation [qui] apparaît dans l'encombrement de l'image : petits gestes secondaires, implication différentielle des participants, intrusion d'acteurs périphériques, hésitations... » (*Ibid.*, p. 25). Avec le photogramme, la stricte transcription

¹⁵⁶ <https://arsindustrialis.org/node/1937>

des énoncés oraux et les descriptions de l'action professorale (Blocher, 2021, p. 42) sont complétées par une « force représentationnelle » (*ibid.*, p. 23) visibilisant les menus détails de la relation didactique.

Dans le cours de ma recherche, je n'ai malheureusement pu, pour des raisons budgétaires et matérielles, parvenir à un degré de complexité aussi élevé que celui donné à voir par Lefevre et Blocher (2012). La simplicité du matériel utilisé ne m'a pas permis de tester les nouveaux moyens d'annoter le film d'étude tels que l'affichage en écrans multiples, l'effet de loupe, l'utilisation d'ostensifs.

Observation n° 20 :

Je reproduis ici les conseils donnés par Jean-Noël Blocher par courrier électronique le jeudi 12 janvier 2017 concernant l'équipement strictement nécessaire pour mon recueil de données :

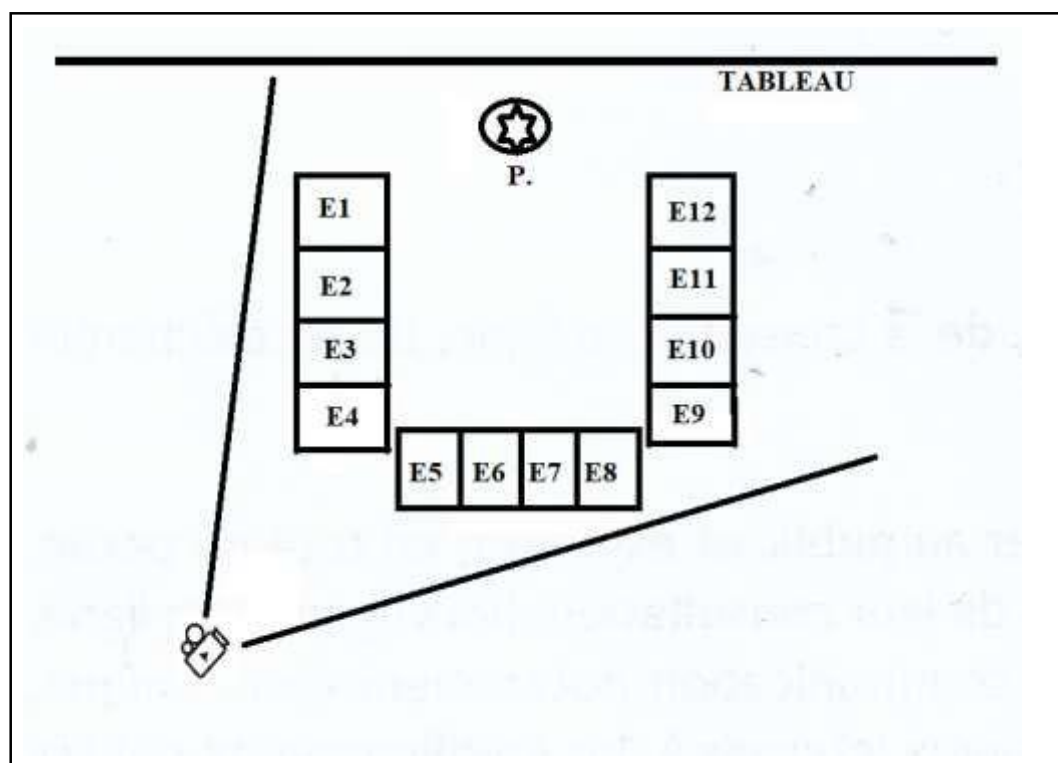
« Pour ce qui est de l'achat d'une caméra, tout dépend du budget bien entendu. Dans une enveloppe "raisonnable", je m'orienterai vers ce modèle : PANASONIC HC-W580. À l'ESPE nous utilisons (avec de très bons résultats) le Panasonic HC X 920 mais il frôle les 750€.

Concernant les dictaphones, le modèle Olympus WS-831 est très performant pour 60€ environ. LE VN 731 est très bien aussi ».

J'ai donc procédé de manière plus « prosaïque » à l'aide de l'outillage suivant :

- Une caméra *Go pro* fixe positionnée en hauteur dans l'angle mural (S/E) de la salle de classe avec une prise de vue *grand angle avec* micro intégré. Comme le souligne Forest, il est « utile [...] de donner la priorité à une focale plus courte (de type grand angle) » (Forest, 2013, p. 108). Voici un schéma simplifié du choix de positionnement de ma caméra dans la salle de classe pour le recueil de données filmiques :

Plan grand angle avec la caméra GO Pro.



Plan grand angle utilisé dans mon recueil de données par caméra.

- Un dictaphone Olympus WS-831 doublant l'enregistrement sonore du micro intégré de la caméra. Il s'est agi de sécuriser le recueil du son afin d'éviter toute perte provoquée par un dysfonctionnement imprévu du matériel principal. Le dictaphone a été placé au centre de la salle de la classe, à mi-hauteur et à l'endroit réservé ordinairement pour le vidéo-projecteur ;
- fichier de sortie vidéo en format mp4 pour une utilisation sur ordinateur. Le séquençage et la capture d'écran pour les photogrammes ont été réalisés avec un logiciel en accès libre.

J'ajoute qu'un important travail de conversion des données filmiques en format mini-DV (correspondant aux données enregistrées sur des cassettes vidéo pour magnéscope) en fichiers mp4 a été effectué pour les rendre numériquement accessibles¹⁵⁷ :

- le logiciel utilisé pour la conversion se nomme *honestech TVR*. Il s'agit d'un programme qui capture une vidéo à partir de sources variées et la compresse en un petit fichier MPEG de haute qualité.
- le logiciel est accompagné d'un dispositif de capture vidéo comprenant un adaptateur vidéo USB 2.0 et un câble A/V et câble mini-Jack.

3.3.2.2. Description faible, description dense

Le mouvement épistémologique engageant une redescription des données ethnographiques par des termes étroitement liés entre eux dans un cadre théorique scientifiquement établi ne signifie pas que le niveau d'exigence soit plus élevé dans le moment de la redescription. Ce qui est décrit sur le terrain se place sur un même plan de validité ; la démarche ne consiste pas ici à hiérarchiser les discours. Il n'y a pas de production d'un discours idéal qui serait censé améliorer un discours écrit dans le langage ordinaire. Comme l'écrit malicieusement Wittgenstein dans le *Cahier Bleu*, « le langage ordinaire va très bien » (Wittgenstein, 1996, p. 71). Seulement, comme le remarque Henri Meschonnic dans les *propositions pour un glossaire* de son essai intitulé « Pour la Poétique 1 », le « parler quotidien » est un « espace entièrement ouvert, ambigu, puisque sa systématisation est indéfiniment remise en cause » (Meschonnic, 1970, p. 174). L'ambiguïté du discours ordinaire provient d'une configuration lâche des éléments constituant ce discours, d'une dissolubilité guettant plus franchement la systématisation des idées exprimées. L'activité visant à effectuer une redescription des faits depuis une transcription en langage commun ne doit pas s'envisager comme une substitution à ce langage dont nous faisons l'usage courant mais plutôt, comme le précise Wittgenstein, comme une manière de voir différemment la réalité observée et d'en « éliminer un certain embarras » (Wittgenstein, 1996, p. 71). Les explications produites selon différents systèmes de référence sont même, je le montrerai, une condition obligatoire de l'étude de l'homme (Devereux, 1972).

De fait, les énoncés varient selon la manière dont je procède pour *regarder différemment* le matériel initial. Ce point est illustré par cet exemple de Devereux :

¹⁵⁷ Je tiens ici à remercier mon beau-père, M. Bala Babouraj, pour son dévouement et sa connaissance pratique de l'outil informatique confinant à l'expertise. Son aide a été décisive durant ce travail de conversion.

« Considérons la suite de concepts: « chien de berger » - « chien » - « vertébré ». La « distance » de « chien de berger écossais » à « chien » est la même que celle de « chien » à « vertébré ». Cela n'implique cependant pas que la « distance » des abstractions d'ordre plus ou moins élevé soit constante. Tout dépend de ce qu'on considère comme des abstractions « contiguës ». Dans la série considérée, je puis diminuer la distance de « chien de berger écossais » à « vertébré » en laissant tomber « chien ». Je puis augmenter la distance de « chien » à « vertébré » en ajoutant entre eux le terme « mammifère ». Cette insertion supprime la contiguïté des deux termes; leur distance s'accroît » (Devereux, 1980, p. 58).

En fait d'élévation pour tendre vers plus de distanciation objective, il conviendrait plutôt de parler d'augmentation ou de densité descriptive pour reprendre la distinction proposée par Gilbert Ryle entre description faible (*thin description*) et description dense (*thick description*), commentée notamment par Clifford Geertz (1998) et, utilisée dans son enquête par Henri Louis Go (2007). Dans deux articles intitulés respectivement « *Thinking and reflecting* » et « *The thinking of thoughts. What is « Le Penseur » doing* », Ryle (2008) développe une réflexion sur l'activité de penser et sur la pensée comme résultat effectif de cette activité. Pour illustrer son argument, Ryle *bricole pour lui-même une petite histoire* pour paraphraser Geertz en tentant de décrire précisément ce que peut bien faire Le Penseur de Rodin.

Je peux, dit Ryle, le décrire « faiblement » en détaillant un aspect saillant de sa position corporelle, assise, remarquant que le menton est soutenu par la partie supérieure de son bras droit elle-même en appui, par l'intermédiaire de l'avant-bras et du coude, au-dessus du genou. Compte-tenu de cette présentation particulière, je peux me risquer *faiblement* à augmenter mon propos en ajoutant qu'il est en train de *penser* et en opposant cette activité à celle d'un joueur de tennis par exemple, dans la mesure où ce dernier, tout entier absorbé par ses actions dans le jeu, n'est pas dans une situation telle que je pourrais le décrire comme une personne en train de penser. Mais je peux souhaiter décrire plus densément ce que j'observe. Je suis conscient que le joueur n'agit pas sur le court comme un automate; il doit prendre en compte la situation de jeu, se déplacer stratégiquement ou frapper la balle en la liftant, smasher, etc., donc *penser* cette situation pour pouvoir y agir adéquatement. Un joueur de tennis pense effectivement, *pour* gagner au jeu, dans l'action, *mais il ne réfléchit pas*; la réflexion, c'est ce qui caractérise alors la pensée désengagée de l'action, et ce désengagement, ce détachement de la pensée s'illustre en apparence dans l'attitude manifeste du Penseur. Penser appelle une détermination, une précision, car cette activité n'a pas de réalité autonome; en tant que « *adverbial verbs* », comme les verbes « périr » (*to perish*), hériter (*to inherit*), dormir (*to sleep*), savoir (*to know*), le verbe penser est dépendant d'un verbe d'action ou du contexte de son énonciation. En clair, « *thinking [...] is not an autonomous action or activity; nor a*

concurrent procession of autonomous anythings » (Ryle, 2008, p. 483). Mais, avance encore Ryle, réfléchir engage également, *d'une certaine manière*, la pensée (*engaged thinking*) du Penseur mais reste une description trop faible puisqu'il s'agit ici aussi d'un *adverbial verb*, dépendant des circonstances (*circumstance-attached*). De sorte que l'exigence de précision et de détermination des circonstances et des intentions va augmenter (*may pyramid*) qualitativement le contenu de la description¹⁵⁸. Ryle utilise l'expression « *Big fleas have little fleas* » (*ibid.*, p. 488) pour signifier l'accroissement descriptif qu'engendre la prise en considération des intentions qui se « parasitent » (*intention-parasite*) mutuellement et successivement. Ainsi, comprendre ce que fait Le Penseur, c'est rendre intelligible les intentions et les circonstances de ce qu'il fait au moment où je procède à sa description.

Geertz utilise l'exemple du « clin d'œil » pour expliciter la distinction rylenne. Il montre que deux garçons clignant des yeux dans une certaine situation amènent à multiplier les possibilités sémantiques selon le grain utilisé pour décrire l'intentionnalité sous-jacente. N'échappant pas, en tant qu'être vivant, à l'emprise de la signification et surtout des signifiants – dans lesquels nous sommes pris –, le clignement des yeux de chacun des garçons pourra se lire pratiquement de diverses manières :

- Simple geste automatique (contraction de la paupière ou contraction de la paupière et clignement de l'œil) ;
- Geste de communication (délibéré, adressé à une autre personne, informatif, rituel, pour soi-même).

À partir de ces premiers éléments, la description peut théoriquement faire varier les circonstances et les intentionnalités en incluant de nouveaux éléments comme par exemple la présence d'un troisième garçon. Ce dernier peut aussi cligner de l'œil mais selon une intention différente : il peut copier pour apprendre à cligner des yeux, parodier les tentatives d'un des deux autres garçons, répéter un clignement d'œil parodique. D'une situation de complicité, les garçons sont alors pris dans une situation où le ridicule codifie les échanges. Mais, de manière plus dense, le troisième garçon peut effectuer des

¹⁵⁸ « Je peux être décrit faiblement lorsque je prends mon petit-déjeuner. Si l'on me demande de me hâter, la description va devoir prendre en compte cette nouvelle circonstance. En obéissant, la situation décrite va légèrement varier puisque je ne prends plus mon petit-déjeuner – c'est ce que je faisais précédemment –, mais je vais être décrit en train de prendre mon déjeuner *rapidement*. La description va maintenant se densifier si, appréciant très difficilement cette demande, je vais tout de même obéir à la demande et manger avec hâte (*I am reluctantly obediently hurriedly breakfasting*). Mais la distanciation descriptive va encore augmenter s'il est observé que je prends à contre-coeur mon petit-déjeuner à la hâte alors que j'étais initialement bien disposé si l'ordre de me hâter de prendre ce petit-déjeuner ne m'avait pas été donné. A travers cet exemple, Ryle souhaite montrer qu'il est possible de produire une infinité de textes augmentant la densité descriptive d'une situation » (Ryle, 2008, p. 488).

clignements d'œil « pour pousser des personnes extérieures à imaginer une conspiration alors qu'en fait il n'y en avait pas » (Geertz, 1998, p. 77). Les descriptions précédentes s'en trouvent transformées, le sens parodique instituant le jeu des clignements d'œil évoluant vers un dessein conspirationniste. Dans ce processus de densification, Geertz note que « [d]es complications sont possibles à l'infini, sinon pratiquement, du moins logiquement » (*id.*). Si l'artificialisation descriptive peut développer un nombre illimité de situations, il est évident que l'étude de phénomènes empiriques va restreindre le champ des possibles descriptifs. Ces structures superposées d'inférence constituent l'objet de l'ethnographie et, en ce qui concerne la méthodologie et l'épistémologie de ma recherche, l'objet d'une *anthropologie de l'action didactique* (Sensevy, 1999). Pour comprendre ce que signifie cette limitation des possibilités de densification des descriptions dans des pratiques didactiques, il faut partir de l'idée que celles-ci possèdent une « logique propre, des nécessités, auxquelles les agents doivent nécessairement répondre » (Sensevy, 2011, p. 43). En contraignant ses descriptions par l'utilisation d'une sémantique spécifique propre au modèle théorique choisi, le chercheur va inévitablement réduire les possibilités de discourir sur le réel observé. Dans le cadre de cette thèse, le modèle théorique choisi pour décrire et analyser la relation didactique est celui du jeu.

3.3.2.2. Voir la relation didactique comme un jeu

Dans les *Recherches Philosophiques*, Ludwig Wittgenstein pose un jalon décisif dans l'analyse du langage et de sa logique. Contre la tradition philosophique qui verrait dans une finalité essentialiste la validité d'un discours sur le langage, Wittgenstein sécularise les réflexions¹⁵⁹. Il en questionne les limites et prend le parti de l'étudier, non comme une réponse à la question du type *qu'est-ce que ?*, mais plutôt du type *en vue de quoi ?*, plaçant l'effort réflexif sur l'emploi et l'usage recherchés. Pour Wittgenstein, les mots sont employés selon une grammaire spécifique avec des règles d'usage, des habitudes, des univers de pratiques que le philosophe nomme des formes de vie. Cette grammaire, c'est-à-dire cet agencement logique des éléments du langage en vue d'un emploi spécifique, conditionne le sens attribué par les personnes en présence. La variation des conditions de production du langage engendre la modification de la grammaire, la variation des règles d'usage subséquente et un changement de sens. Un type de langage ou *jeu* déploie une grammaire spécifique : je peux *jouer* à donner des ordres, décrire un

¹⁵⁹ Il écrit : « Nous reconduisons les mots de leur usage métaphysique à leur usage quotidien » (Wittgenstein, 2004, p. 85).

objet, faire des conjectures, etc.¹⁶⁰... Je peux tout aussi bien jouer, et ceci devient décisif pour le projet de transmettre du savoir.

Pour un être humain, le fait d'agir intentionnellement en vue de faire apprendre quelque chose à un ou plusieurs de ses pairs, voire à lui-même, peut être qualifié d'activité didactique. L'activité didactique est une activité sociale et culturelle et, en tant qu'elle est une manifestation de phénomènes concernant l'homme, cette activité est susceptible de faire l'objet d'une description scientifique qui mettra en relation certains de ces événements pour les expliquer et pour produire du sens. Le modèle du jeu repose donc sur une description grammaticale et pragmatiste de l'activité didactique et des actions qui la composent.

Le jeu est un modèle théorique utilisé dans l'analyse des faits sociaux. Sensevy se réfère fréquemment à Bourdieu pour considérer cette structure descriptive comme « la moins mauvaise pour évoquer les choses sociales » (Sensevy, 2012, p. 109). En voyant le fait didactique *comme* un jeu, je traduis ce que j'ai perçu, ressenti et jugé, ce que j'ai observé, sur un plan descriptif grammatical différent d'un recueil soutenu par une visée interprétative. En effet, en observant de manière rapprochée un comportement social qui fournit l'occasion de m'informer puis d'établir certaines propriétés, je produis plutôt une lecture anthropologique de cette observation, au sens que lui donne Bazin: « [J]'appelle anthropologique une manière de « lire » dans le flux de ce qui arrive des indices, des signes manifestes de ce que sont les êtres humains – soit de ce qu'ils sont en général (rationnels, belliqueux...), soit de ce que sont les différentes variétés d'êtres humains (le Balinais moyen, les femmes, l'Homme grec, « le Mélanésien de telle ou telle île »...) » (Bazin, 2008, p. 352). Je cherche, à travers une lecture anthropologique du fait didactique, à atteindre un savoir théorique qui explique « un état, une manière d'être, une nature spécifiques » (*id.*) comme si, pour paraphraser Clifford Geertz, cet état, cette manière d'être, cette nature existerait dans la tête de quelqu'un ou serait une entité autonome, illustrerait empiriquement une forme de conduite ou un schème de pensée. Le modèle du jeu, enjambant le canal de l'interprétation immédiate, repose sur l'effectivité du réel observé, sur les conduites observables jouées selon des règles qu'il va s'agir *ensuite* d'explicitier. Comme l'écrit Bazin en forme de mise en garde, « moins je sais décrire, plus je suis tenté d'interpréter » (Bazin, 2008, p. 417).

La Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (TACD) cherche à modéliser l'action conjointe du professeur et des élèves autour d'un enjeu de savoir. Ce système analytique

¹⁶⁰ Ces exemples sont donnés par Wittgenstein.

voit l'action conjointe comme un *jeu d'apprentissage*, c'est-à-dire comme une manière, pour le professeur et les élèves, d'orienter leur action au cours d'une activité humaine qui consiste à faire approprier et à s'approprier un savoir selon une *grammaire* spécifique que la modélisation va tenter de mettre à jour. A travers ce postulat théorique, la pratique didactique est comprise comme possédant « une logique propre, des nécessités, auxquelles les agents doivent nécessairement répondre » (Sensevy, 2011, p. 43). Le modèle du jeu permet d'utiliser une sémantique spécifique pour caractériser le jeu auquel jouent les agents : « enjeu, règle, stratégie, hors-jeu, investissement dans le jeu, se prendre ou non au jeu, etc. » (DPE, 2019, p. 598). Ainsi, le modèle du jeu s'appuie sur :

- des *règles définitoires* qui correspondent à l'ensemble des propositions qui régissent la manière de jouer au jeu et les conditions nécessaires pour y gagner. Communément appelées *règles du jeu* – celles consignées, par exemple, dans les livrets des jeux de société ou celles formulées dans un sport, par exemple la règle de l'en-avant de passe au rugby –, les règles définitoires explicitent « *comment jouer* au jeu » ;
- des *règles stratégiques* qui correspondent aux actions déterminantes pour gagner au jeu. Elles relèvent de la connaissance pratique du jeu pour chaque joueur ; par exemple, un joueur chevronné, ayant une pratique avérée du jeu, parvient plus facilement à interpréter stratégiquement les règles définitoires et à donner les règles les plus adéquates pour obtenir le gain du jeu. Les règles stratégiques explicitent « *comment bien jouer* au jeu » ;
- des *stratégies*, développées par chaque joueur dans le cours de leurs actions, qui démontrent chez chacun un certain *sens du jeu*, c'est-à-dire, dans un vocabulaire bourdieusien, une certaine manière d'employer des schèmes pratiques de perception et d'appréciation pour gagner au jeu.

Didier Cariou (2019) donne un exemple très clair de la distinction entre ces trois composantes pour la modélisation d'un jeu didactique en histoire :

« Par exemple, en histoire une règle définitoire est qu'il faut situer les périodes historiques les unes par rapport aux autres. La règle stratégique consiste à se demander pourquoi telle période se situe avant telles autres et pas après. Par exemple, le siècle de Louis XIV c'est avant la Révolution française puisque la Révolution a détruit la monarchie absolue. Pour décrire et analyser ces stratégies, nous rapportons les stratégies effectivement développées par les agents aux règles définitoires et aux règles stratégiques du modèle du jeu ».

Je peux également me référer à la modélisation de l'art de la pêche au koumarou chez les peuples wayana et teko. Le *koumarou* (*Myloplus rhomboidalis*), un poisson des eaux fluviales guyanaises est particulièrement apprécié pour la qualité de sa chair :

Une règle définitoire de cette pêche est qu'il faut reproduire le bruit de la chute des graines de l'arbre Carapa (*Carapa guianensis* Aubl.) le long des rives du fleuve. La règle stratégique consiste à se demander quelle est la fréquence du lancement de la canne le plus approprié pour attirer le poisson. Par exemple, dans le cas d'une pêche en dérive avec une pirogue, un pêcheur chevronné effectuera des lancements à la canne de part et d'autre de la pirogue selon un rythme régulier entrecoupé d'un mouvement giratoire de la canne lorsque celle-ci est à la verticale de l'embarcation.

La TACD emploie le terme jeu avec différentes catégories pour modéliser plus finement la relation didactique. Ainsi, sont utilisées les catégories du *jeu didactique*, du *jeu d'apprentissage*, du *jeu épistémique*, du *jeu d'imitation*. Ces différentes notions prennent leur sens dans un réseau de significations autour de cette notion générique de jeu et, plus largement au sein de l'ensemble des notions-modèles que je vais décrire plus loin.

Ainsi, un *jeu didactique* modélise une situation d'enseignement-apprentissage qui met en relation de coopération deux instances dissymétriques autour d'un enjeu de savoir. Relation de coopération car le professeur gagne si, et seulement si, les élèves gagnent également au jeu didactique. Instances dissymétriques car le professeur est supposé connaître pratiquement le savoir qu'il va enseigner aux élèves en position d'*ignorants* dans le jeu didactique initié. Un jeu didactique est une modélisation générique de l'activité d'enseignement-apprentissage. Pour analyser l'action conjointe du professeur et des élèves à un grain plus fin, la TACD le décline en une succession de phases dans une séance comme autant de *jeux d'apprentissage* qui permettent d'étudier la progression vers le gain du jeu, c'est-à-dire d'étudier l'évolution de l'enjeu de savoir et les actions réalisées par les deux instances pour doter in fine les élèves de *capacités épistémiques*. Ces dernières renvoient à l'idée d'une parenté entre le jeu d'apprentissage et la pratique culturelle source, la pratique de savoir savante modélisée appelé *jeu épistémique*. Puisqu'en TACD le sens d'un savoir correspond à son usage, la modélisation des pratiques savantes est une référence pour la détermination des capacités épistémiques visées dans les jeux d'apprentissage. L'historien, le pêcheur wayana, le joueur professionnel de rugby *connaissent pratiquement* leur art de faire. En modélisant cette connaissance, il s'agit de doter les élèves de capacités épistémiques qui seront proches des pratiques sources; cette proximité se nomme en TACD la *parenté épistémique*. Enfin, le *jeu d'imitation*, défini très généralement, place les élèves en activité de *réplication imitative* d'une conduite donnée par le professeur, voire de manière inverse, les élèves fournissant également des modèles de réplication au professeur. L'imitation est une

pratique culturelle courante dans les transactions à visée didactique. En TACD, l'imitation n'est pas appréhendée comme une activité passive qui ne consisterait qu'à reproduire le plus fidèlement l'aspect visible d'un modèle de conduite :

« au sein du jeu d'imitation, le professeur n'entretient nullement l'illusion qu'il « suffit de montrer » pour que l'élève sache et sache faire ; l'élève, lui, sait bien que ce qu'on lui donne à imiter n'est pas à reproduire dans son externalité, mais à comprendre, au besoin au mépris de la forme externe de ce qui est transmis » (Sensevy, 2016, p. 227).

Je vais maintenant prolonger ma présentation des soubassements théoriques de la TACD en introduisant le terme de *notion-modèle*.

3.3.2.3. Des notions-modèles comme éléments de description

Le terme composé nommé « notion-modèle » est défini puis utilisé de manière opératoire dans les différents cas pratiques de l'ouvrage « Didactique pour enseigner » écrit par le collectif du même nom. Ces notions-modèles ne véhiculent pas de définitions figées mais gagnent plutôt en complexité et en raffinement au gré des analyses de situations didactiques. Ces notions sont étroitement liées entre elles et mises en réseau pour aboutir à la formation d'un système. Le recours à ces notions dans le cadre d'un système les rend plus solidaires qu'une utilisation dans le langage ordinaire (DPE, 2019, p. 12). Leur usage au sein d'un système donne à voir une réalité autre de la relation didactique étudiée ; une « notion-modèle » signifie qu' « une notion [...] active un modèle » (DPE, 2019, p. 10). Un modèle se comprend comme une manière de penser et de percevoir la réalité, orientant celle-ci selon un certain sens qui fait consensus au sein d'une communauté particulière. Wittgenstein prend l'exemple, aujourd'hui fameux, du canard-lapin (Wittgenstein, 2004, p. 275) pour illustrer les multiples lectures subjectives du réel.

Observation n° 21 :

Si, en tant que personne ayant grandi entouré des paysages typiques de la Drôme, j'observe la forêt équatoriale guyanaise pour la première fois depuis une pirogue à moteur, j'aurai de grandes difficultés à distinguer des éléments significatifs au sein de cet immuable mur vert si mon intention est de trouver du gibier pour me nourrir. Mais si je suis un chasseur wayana habitué à « lire » les mouvements de cette masse végétale, je percevrais sûrement la courbure inhabituelle d'une branche située à environ trois mètres au-dessus du fleuve, marquant la très probable présence d'un iguane, animal recherché pour sa chair. Deux manières de lire une même réalité partagée, chacun, « avec les lunettes du but de [son] action » (*Ibid.*, p. 10), percevant, pensant et agissant selon des degrés différents de connaissance. Cela ne veut pas dire que l'apprenti-chasseur en restera à sa propre lecture. Il pourra progressivement s'habituer aux lunettes que lui prêterait le chasseur wayana pour appréhender cette réalité en *connaisseur pratique*, en

personne habituée à percevoir, penser, ressentir et agir avec effectivité dans ce milieu.

L'usage de notions-modèles en didactique porte donc l'ambition de rendre plus intelligibles des situations de transmission de savoir et d'améliorer les pratiques enseignantes dans un certain nombre de situations spécifiques. Le travail d'objectivation de pratiques didactiques entrepris par le collectif DPE ne vise pas à généraliser celles-ci à l'ensemble de situations d'enseignement-apprentissage. Les études menées dans le cadre de cette théorie didactique cherchent plutôt à inférer de cas particuliers théorisés à des cas particuliers présents, pour mieux comprendre ces cas afin de les améliorer, selon un processus itératif. Sans les définir de manière détaillée¹⁶¹ mais de sorte que le lecteur puisse commencer à se familiariser avec ce réseau sémantique, je peux citer les notions-modèles suivantes qui figurent parmi les plus saillantes :

- le *contrat didactique* est un concept broussaldien repris dans le modèle du jeu au fondement de la TACD. Il réfère au *déjà-là* des élèves dans une situation didactique, c'est-à-dire sa manière d'agir habituellement dans celle-ci, son système d'habitudes institués qui lui permet de s'engager et d'agir ;
- le *milieu didactique* correspond à l'ensemble des éléments symboliques non unifiés avec lesquels les élèves et le professeur vont travailler. Le milieu est ce qui est à-connaître ; en ce sens le contrat et le milieu sont en relation dialectique (la *dialectique contrat-milieu*), c'est-à-dire que le contrat, système d'habitudes, doit impérativement évoluer par l'institution d'un milieu, pourvoyeur d'éléments didactiquement significatifs ;
- la *dialectique réticence/expression* est en lien organique avec l'action conjointe professeur-élèves, c'est-à-dire avec le changement de positions de chacune de ces instances en vue de tendre vers un but commun, qui est le gain épistémique. Le professeur, selon les signes qu'il interprète en situation, va taire/cacher (la réticence) ou au contraire exprimer/montrer ce qu'il sait (l'expression). La complémentarité des deux dialectiques précédemment citées (ce que le *collectif* nomme la *double dialectique contrat-milieu/réticence-expression*) est un puissant descripteur de l'action qui permet, par exemple, de donner à voir la réticence stratégiquement opportune du professeur sur un élément symbolique du milieu pour faire avancer le savoir.

¹⁶¹ Un glossaire est régulièrement mis à jour sur le site du collectif : <http://tacd.espe-bretagne.fr/glossaire>. Le lecteur se reportera également avec profit à l'ouvrage *Didactique Pour Enseigner* (2019).

- le *triplet des génèses - topogénèse, mésogénèse, chronogénèse* - est un ensemble de concepts emprunté à Yves Chevallard pour décrire dynamiquement l'action conjointe en situation d'enseignement-apprentissage. Ces concepts réfèrent respectivement à la position des instances dans le jeu, à la manière stratégique dont s'institue le milieu et à l'avancée du savoir dans le cours des transactions.
- niché au cœur de l'action conjointe, le concept de *sémiose* traduit la nature sociale de l'activité didactique. Empruntée à Georges Herbert Mead et au courant de l'interactionnisme symbolique, la *sémiose* reprise en TACD pose schématiquement qu'en situation d'enseignement-apprentissage, la conduite du professeur trouve sa source dans les conduites des élèves et que réciproquement, les conduites de ces derniers sont des indicateurs sémiotiques qui vont orienter l'action du professeur. À titre d'exemple, le jeu d'imitation correspond à la reconnaissance chez l'*autre* – qui peut tout aussi bien être le professeur ou l'élève – et à l'appropriation effective de *formes-représentations* qui correspondent à des pratiques culturelles longuement travaillées (des agirs essentiels en lien de parenté avec des agirs savants) afin de gagner au jeu.

3.3.2.4. De l'usage des contrefactuels dans l'analyse des pratiques

La fonction épistémologique de la catégorie du *possible* connaît un regain d'intérêt en sciences sociales comme en témoignent des travaux parmi les plus récents en histoire (Deluermoz & Singaravélou, 2016), en sociologie (Guéguen et Jeanpierre, 2022), en philosophie (Debaise & Stengers, 2015) et, pour ce qui m'intéresse plus spécifiquement ici, en didactique (Collectif DPE, 2019). Ces différentes recherches ont pour dénominateur commun la présentation d'une approche théorique et méthodologique qui articule un moment descriptif à un moment perspectiviste, lequel prend justement pour matrice le mouvement descriptif initial circonscrit à la « réalité du réel », au seul « fait ». La réalité étudiée gagne donc en perspective puisque à ce qui est ou a pu être, les auteurs ouvrent vers ce qui pourrait ou aurait pu être pour accroître l'intelligence de ce qui est, de ce qui a pu être, voire de ce qui sera. Ce geste de pensée, « geste spéculatif » (Stengers et Debaise, 2015), vient compléter l'effort descriptif en élaborant donc, dans le cadre de projections, des potentiels émancipateurs, *méliorateurs* du réel. Ces potentiels objectivés se fraient une voie entre le prévisionnisme, qui se conçoit comme le possible rationalisé et technologisé en probable (par des techniques de prédiction de type algorithmique par exemple) et l'utopie, coupé de l'immanent et tourné vers des illusions puisque hors des lieux et hors du temps.

Tension entre littérature et scientificité

Le raisonnement contrefactuel s'est notamment déployé au cours d'une période marquée par la fin des cadres explicatifs généraux (emprise de la religion, idéologie du progrès), par le brouillage de la ligne de partage entre le réel et le fictif, par la montée de l'incertitude. De fait, les historiens Deluermoz et Singaravélou (2016) situent son véritable essor au XIXe siècle. L'approche contrefactuelle traverse différents champs de l'expression humaine, notamment la littérature, par le genre de l'uchronie, et l'ensemble des sciences.

Dans le champ littéraire, l'uchronie peut se définir comme le pendant narratif du raisonnement contrefactuel. Ce genre déroule une trame hors du temps mais conserve, contrairement à l'utopie, les cadres spatiaux du réel en imaginant « un autre devenir et une autre dynamique » (Deluermoz & Singaravélou, 2016, p. 28). L'uchronie est une manière littéraire de nouer des intrigues à partir d'événements factuels, d'imaginer leur devenir dans la mise en tension du réel et du fictif. Par exemple, le livre *Tancredi. Une uchronie* de l'auteur Ugo Bellagamba, cité par les deux historiens, utilise les Croisades au XIe siècle pour narrer une autre histoire, un autre devenir de l'Orient. Le succès de l'uchronie, s'il a semblé agir comme une stimulation pour les « « what if » studies », a également brouillé l'ambition scientifique visant à faire usage de l'approche contrefactuelle dans la production de connaissances. La grande proximité du ressort de l'imaginaire dans les deux champs d'expression a levé d'acribes critiques anticontrefactuelles à l'image de celles de Carr, Thompson et Hobsbawm (*ibid.*, p. 40-42). Rendre scientifique un geste clairement spéculatif suppose une assise méthodologique et théorique solide afin de contrer les arguments avançant la faiblesse épistémologique, l'effectivité très réduite et le « positivisme plat » d'une telle opération intellectuelle.

L'usage de l'approche contrefactuelle est cependant attesté dans de nombreuses recherches en sciences sociales et dans les sciences de la matière et du vivant (*ibid.*, p. 75-98). Parmi l'ensemble des sciences, la psychologie apparaît comme un des seuls champs d'études à prendre le raisonnement contrefactuel comme objet de recherche (*Ibid.*, p. 76) et non comme un outil significatif pour la pratique. Mais il faut considérer le recours aux stratégies contrefactuelles dans le droit, l'économie, la politique et l'histoire pour mesurer la portée heuristique d'une telle approche assez banalisée désormais dans la recherche scientifique. Des études ont notamment permis d'affiner qualitativement les catégories de description de ce geste spéculatif en distinguant des processus de

soustraction (*subtracting counterfactual*) et d'addition (*additive counterfactual*) d'éléments tout en déterminant leur profil épistémologique, majoritairement analytique dans le premier cas, plutôt orienté vers la créativité et l'imagination pour le second.

Gains analytiques- et pratiques- d'une telle approche en didactique

Deluermoz et Singaravélou (2016, p. 204-207) déterminent six usages du contrefactuel parmi lesquels l'usage réflexif, la contextualisation, le travail sur les causalités et les interdépendances, l'usage littéraire, la détermination de futurs non advenus ou de futurs passés et la mise à jour des virtualités « réelles » des situations passées. Ce dernier usage consiste à produire une intelligence des situations qui passe par une description plus fine de la complexité des dynamiques à l'œuvre dans celles-ci et par une problématisation de « ce qui reste en général implicite ou étouffé dans l'analyse » (*ibid.*, p. 206). L'approche contrefactuelle telle qu'en fait usage le collectif DPE (2019) s'inscrit dans cette recherche d'actualisation des potentialités en jeu dans les situations étudiées et, plus largement, dans la finalité du recours au discours fictionnel telle que l'envisagent Deluermoz et Singaravélou: « [c]es fictions, mobilisées pour accroître nos capacités de connaissance et d'interprétation, peuvent alors permettre d'explorer davantage ce qui ne peut l'être autrement » (Deluermoz et Singaravélou, 2016, p. 204).

Le collectif DPE conçoit l'approche contrefactuelle comme une rescénarisation d'une réalité didactique vécue, observée et/ou décrite afin d'une part, de « mieux comprendre la pratique, en explorant son concret et d'autre part, d'« élucider des relations signifiantes dans la logique pratique » pour en « tirer des conséquences pour l'action » (DPE, 2019, p. 593). Dit autrement, l'imagination pratique que permet le contrefactuel d'une situation didactique rend visible les possibles qu'elle contient pour améliorer la pratique. Ainsi, dans le processus engagé par le collectif DPE, le contrefactuel en vient à déterminer en partie le factuel selon la logique promue par les auteurs qui visent à monter *de l'abstrait au concret*, c'est-à-dire, très schématiquement, de rendre effectives les réflexions théoriques.

Si l'usage contrefactuel en didactique répond à une double fonction - amélioration de la compréhension, amélioration de la pratique - qui l'inscrit dans le projet de mieux armer les outils d'analyse en didactique, cet usage requiert également une double connaissance de la part de l'ingénieur. Il faut connaître la pratique pour connaître la théorie et *vice-versa*. Dans le cas du collectif, cette double connaissance correspond à la connaissance

pratique des notions-modèles définies et utilisées dans la description de la pratique qui est complétée par une connaissance pratique de la pratique de l'enseignant.

Observation n° 22 :

Ce dernier point, qui concerne la connaissance pratique de la pratique, suppose, et cette remarque n'engage que mon point de vue, que le chercheur doit continuer à pratiquer pour rester au contact des subtilités toujours évolutives de la pratique. Je développe ce point plus bas (partie 3.3.3.2.).

Le raisonnement contrefactuel est un geste spéculatif enrichissant l'outillage méthodologique du chercheur en sciences de l'éducation.

Contrefactualiser des données empiriques, et notamment ici des descriptions de type ethnographique de situations didactiques, apporte, d'une part, une distanciation et une compréhension nouvelle des faits observés et d'autre part, une amélioration des moyens d'action pour la pratique.

3.3.2.4. « Greffer » des situations didactiques

Le jeu de l'instant, je l'ai précisé, est une pratique didactique dans un système didactique spécifique, celui de l'École Freinet. Ce système repose sur un ensemble de macro-institutions didactiques qui font réseau (Go, 2007). Or pour Go (2007) et Sensevy (2011), si cette forme de contrat didactique générique constitue un élément heuristique d'importance dans la perspective d'une théorisation de la reconstruction de la forme scolaire, le travail du spécifique didactique, c'est-à-dire l'étude repérable et instituée d'objets de savoir, d'œuvres déterminées dans la continuité du vécu vençois demeure le grand absent conceptuellement (Go cité par Sensevy, 2011, p. 620). Go se tourne alors vers Brousseau et la notion de situation didactique pour imaginer, dans un projet visant « une réorganisation de l'institution de continuité », et « des temps d'étude *a posteriori* par équipes, et qui serait finalement repris pour institutionnalisation dans le continuum de la mémoire didactique » (Go, 2007, p. 238). Ces temps institués dans le système vençois, sous forme de *micro-institutions didactiques*, permettraient d'étudier, dans leur *valence épistémique*, des objets de savoir abordées, évoquées, travaillées, *frayées* dans une temporalité kairique. La perspective de donner un temps et un lieu autres pour approfondir les éléments établis lors d'une enquête permet aux transactions sources, celles réalisées par frayage dans le cas du jeu de l'instant, d'équilibrer au mieux la

tension entre finalité didactique et maintien de l'engagement. En outre, cette « dilatation temporelle » conserverait la continuité des apprentissages par effet de tuilage (*ibid.*, p. 240), de brassage de notions et tiendrait à distance le risque de créations d'espaces d'enseignement disjoints les uns aux autres.

Observation n° 23 :

Ce type de « renvoi temporel » d'un élément d'intérêt est commun dans de nombreuses classes, et plus particulièrement, pour ce qui concerne mes observations, dans les classes dites « Freinet ». La technique du « frigo », par laquelle l'enseignant ou un enfant utilise un espace spécifique de la classe pour noter et rappeler les éléments qu'il ne faudra pas manquer d'étudier ou qu'un ou plusieurs enfants travailleront lors d'une « recherche » puis présenteront au collectif, est un moyen couramment utilisé pour maintenir la curiosité et la joie d'apprendre.

Sensevy (2011, p. 560-561) propose la notion de « greffe » pour nommer le processus visant à faire produire des significations savantes sur des significations ordinaires. Dans l'exemple de l'enseignement de la Fable des *Animaux malades de la Peste* qui sert d'illustration à ce concept, Sensevy montre que le travail sur les représentations, notamment par l'usage de la technique de la paraphrase, permet à des productions enfantines initialement « pauvres » de gagner en densité épistémique. La greffe de savoirs savants sur des savoirs « communs », voire sur des savoirs dits « spontanés », présente un air de famille avec le processus de secondarisation tel que le décrivent Bautier et Goigoux puisant le concept chez Bakhtine :

Les termes de « second » et de « secondarisation » trouvent leur origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite et n'existant que par lui, dans l'oubli d'un quelconque apprentissage ou travail sous-jacent. « Ils naissent de l'échange verbal spontané, ils sont fortement liés à l'expérience personnelle du sujet » (Schneuwly, 1994). Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent, les ressaisissent dans une finalité qui évacue la conjoncturalité de leur production, ils supposent une production discursive qui signifie bien au-delà de l'interaction dans laquelle elle peut conjoncturellement se situer (Bautier et Goigoux, 2004, p. 91).

Dans cette perspective, le jeu de l'instant peut se comprendre comme une amorce de secondarisation ; les situations d'apprentissage greffées poursuivent dès lors l'étude initiale en travaillant les formes épistémiques contextualisées et faiblement institutionnalisées comme principaux enjeux de savoir. La dépersonnalisation et la décontextualisation opèrent donc dans le jeu de l'instant sans pour autant arriver à se

dégager pleinement de la *conjuncturalité* de l'occasion et sans parvenir à un niveau de conceptualisation aussi élevé qu'au terme de situations fortement cadrées, lesquelles organisent et dotent le milieu d'un plus grand nombre d'éléments ordonnés logiquement en vue d'étudier *spécifiquement* l'objet de savoir rencontré et problématisé dans le jeu de l'instant. Très schématiquement, sans être entravée par les limitations organiques de la temporalité kairique, la greffe permet de proposer des situations qui peuvent reprendre les connaissances abordées pour mieux les élaborer et mieux les stabiliser, c'est-à-dire les mettre à distance pour qu'elles servent de références.

Observation n° 24 :

La greffe est une activité employée par de nombreux professionnels, comme les viticulteurs, les chirurgiens, les arboriculteurs. Les menuisiers pratiquent également des greffes de réparation lorsqu'une partie d'un ouvrage en bois est manquante ou défectueuse. Ces greffes respectent des critères précis permettant de retrouver l'apparence et la fonctionnalité de l'ouvrage travaillé :

- greffer une même essence de bois ;
- respecter le sens du veinage ;
- maintenir les caractéristiques de l'assemblage des pièces.

Voici deux photographies d'une pratique d'une greffe sur un montant de porte en menuiserie réalisée dans un atelier à Crest (Drôme) en novembre 2021.



Vue d'ensemble de l'ouvrage. Un élément non vernis a été greffé sur la partie endommagée du montant et de la traverse basse.



Vue de la greffe. L'essence du bois, le sens du veinage et les caractéristiques de l'assemblage sont respectés.

J'utiliserai ici la notion de greffe pour signifier un processus de densification des formes épistémiques particulières établies par les enfants dans une temporalité kairique. La greffe reprendra des éléments de savoir frayés en vue de produire une complexification du milieu. Chaque cas étudié comprendra la description d'une greffe possible à partir des éléments de savoirs mises en avant dans les descriptions utilisant les notions-modèles. Les situations didactiques proposées se dérouleront selon une temporalité d'enquête, laquelle secondarise le temps d'objet au profit du temps de situation. Il s'agira donc d'un temps fort de la relation didactique, en ce que les enjeux de savoir et les dispositifs de confrontation seront préalablement déterminés.

Du point de vue didactique, la greffe est un processus qui vise à reprendre les formes épistémiques particulières établies dans un temps faible pour les étudier de manière systématique dans un temps fort. La greffe fait émerger des micro-institutions « de reprise » dans un milieu didactique favorisant le brassage des notions travaillées à différents degrés d'intégration ; la greffe vise à approfondir ces connaissances partielles pour les organiser dans un ensemble épistémique cohérent et stabilisé.

3.3.3. Vers une instance *métisse*: l'ingénieur

3.3.3.1. Perspectives

Dans *Didactique pour enseigner* (2019), dans le glossaire et en conclusion de la définition des *ingénieries coopératives*, le collectif de chercheurs à l'origine de l'ouvrage conjecture la prochaine « redéfinition des professions de professeur et de chercheur en éducation, et plus généralement [...] une redéfinition des rapports entre recherche et professions » (Coll., 2019, p. 598). Ces remarques sont un appel à repenser les instances classiques de la recherche en sciences de l'éducation. Dans l'ouvrage tiré de sa thèse, Sensevy (1998, p. 74-76) montre déjà que la double instance de chercheur-praticien qu'il déploie volontairement dans le cadre de sa recherche l'amène inéluctablement à dépasser les obstacles empiriste et intellectualiste nés d'un cloisonnement trop marqué entre la pratique et la théorie. S'appuyant sur les réflexions foucaaldiennes sur la démarche clinique, il réitère la nécessité de mettre en dialogue des deux instances dans *Le sens du savoir* indiquant qu'il s'avère indispensable que « les chercheurs en éducation puissent passer une partie significative de leur temps à enseigner, de la même façon que les médecins hospitaliers partagent leur temps entre exercice de la médecine et recherche en médecine » (Sensevy, 2011, p. 687). Woods (1990) avait déjà balisé la voie pour de telles expérimentations à départ ethnographique en signalant, sans le développer plus systématiquement, l'idée d'une « extension de la pratique pédagogique » qui ferait qu'« en même temps qu'on observerait comment les autres enseignent, avec à la base pour but de recueillir des tuyaux pour sa propre pédagogie, on pourrait également s'engager dans un travail de « recherche » à petite échelle, en tant que membre d'une équipe, en mettant en commun les résultats lors d'un séminaire » (Woods, 1990, p. 162).

3.3.3.2. Le chercheur doit continuer à pratiquer

Remettre en mouvement les places et les relations ouvre à une reconfiguration du processus de formation des enseignants. Comme l'indique Meschonnic dans l'élaboration de sa *poétique* comme étude de la littérarité d'une œuvre, « la théorie ne peut être issue que d'une pratique, aller-retour constant de l'une à l'autre » (Meschonnic, 1970, p. 163). Meschonnic a donc été poète et a réfléchi sur le geste poétique qui, en retour, a transformé son langage et *sa vie* puisque le dire et le vivre sont, pour lui, indissociables. C'est ce qu'il précise dans une archive documentaire dont je retranscris ci-après la prise de parole :

« C'est ma vie qui transforme mon langage et mon langage qui transforme ma vie. Je suis poète, je suis essayiste, je suis traducteur de la bible. Comme j'écris des poèmes, je réfléchis sur ce que c'est que la poésie et je réfléchis sur ce que c'est que le langage. Quand je traduis, je réfléchis sur ce que c'est que traduire. Donc il y a des activités distinctes, en apparence autonomes chacune et en réalité, pour moi, tel que je sais que ça se passe, c'est une seule et même activité sous plusieurs formes »¹⁶².

C'est dans le sens d'une réflexion pratique et d'une pratique réflexive qu'il faut comprendre ce qu'il ajoute plus loin : « Les plus grands dans la pratique sont les plus grands dans la théorie » (*ibid.*, p. 164). L'impersonnalité générée par la « civilisation du discontinu » (*id.*) produit des théoriciens, commentateurs extérieurs qui *savent parler* de théories mais qui peinent à produire « une pensée de l'unité de ce qui a été et de ce qui est encore pensé disjoint » (*id.*). Ce faisant, cette instance métisse retravaille les réticences bourdieusiennes, rassemblées dans l'expression « mettre un savant dans la machine » (Bourdieu, 1994, p. 221), ainsi que la dichotomie parfaite entre intelligibilité et vérité de l'action comme finalité du chercheur et efficacité pratique comme finalité de l'enseignant en classe.

Le chercheur-praticien, qui agit en tant que personne produisant un travail dans un cadre de recherche institutionnel et en tant qu' « instituteur [professeur des écoles] de la classe dans laquelle ce travail prenait place » (Sensevy, 1998, p. 74) ne peut être appréhendée sous l'angle d'une manifestation simultanée des deux instances, dans un état déterminé qui serait formé par leur coïncidence. Être à *la fois* chercheur et praticien n'aurait d'ailleurs aucun sens dans la réalité physique. La rencontre entre le chercheur et le praticien produit plutôt une instance frontière, conséquence de leur mise en tension, de leur *métissage*. Le chercheur-praticien qui, à certains moments, réfléchit à créer, tester et faire évoluer des situations de transmission, au sein d'un collectif de pensée, qui « comprend pour transformer pour comprendre pour transformer, etc. » (Coll., 2019, p. 597) de manière coopérative ne procède pas à une addition, à une juxtaposition, à une composition ou à un assemblage par adjonction de son activité d'enseignement *et* de son activité de recherche ; c'est vers une pensée *métisse*, plus précisément de l'ordre de l'acte (Laplantine, 2008, p. 72), résolument temporelle, qui se joue autant de l'alliance entre catégories figées que de leur fusion totalisante pour « faire surgir de l'inédit » (*id.*). Proche d'une association complexe (Sensevy, 1998, p. 74) qui repose étymologiquement sur l'idée d'imbriquer une binarité originelle, l'activité de l'ingénieur se meut dans le

¹⁶² Archive documentaire disponible sur le lien suivant :
https://akadem.org/sommaire/themes/vie-juive/les-traductions-de-la-bible/les-traductions/l-univers-d-henri-meschonnic-05-11-2013-55125_394.php

multiple, « dans le mouvement de la durée et du devenir » (Laplantine, 2005, p. 38), activité qui devient alors « celle de la modulation et parfois du modelage » (Laplantine, 2005, p. 37). L'ingénieur, instance transcategorielle, forme, déforme, transforme la réalité didactique selon une épistémologie nouvelle (coll., 2019, p. 597) qui monte de l'abstrait au concret. Dans un collectif de pensée caractérisé par des positions institutionnelles multiples – professeurs, formateurs, éducateurs, chercheurs, doctorants, etc. –, faiblement étanches entre elles, l'ingénieur travaille à l'élaboration conjointe de séquences didactiques (Coll., 2019, p. 597) qui ont pour objet « de *concrétiser* une formule abstraite, de la ramener à une *forme de vie* et un *jeu de langage* dans une situation précise, souvent en l'exemplifiant » (Coll., 2019, p. 592). Ces *ingénieries didactiques* sont donc « mises en œuvre, évaluées, et mises en œuvre de nouveau à partir de cette évaluation, au sein d'un processus itératif », marquées surtout par la successivité.

À la lumière de ce développement, je nuancerai les propos de Woods affirmant que le

« rôle de l'universitaire est celui d'un consultant offrant les connaissances et les perspectives sociologiques, les compétences de recherche, un consultant ou une table d'harmonie qui permet à l'enseignant de vérifier des idées ou de trouver un soutien moral, un point de contact avec le monde de la recherche » et plus encore lorsqu'il écrit que « l'universitaire peut aider l'enseignant en faisant les « *sauts imaginatifs* »¹⁶³ nécessaires pour atteindre de plus hauts niveaux d'abstraction » (Woods, 1990, p. 166).

Woods paraît ici minorer l'importance des nombreuses tentatives émanant du *terrain*, l'effectivité des rassemblements réglés de praticiens réunis pour faire quelque chose avec leurs pratiques, même si des dérives d'ordre idéologique, comme je l'ai écrit plus haut (notamment, parties 1.5.1. et 1.5.2. et 2.5.), peuvent mener à de graves contresens. Les *sauts imaginatifs* ne sont pas à mettre au crédit des seuls chercheurs, la réflexion enseignante produit des formes spécifiques de savoir, donc du sens pratique qui peut suffire à affronter les enjeux institutionnels. La constitution de la *machine Freinet* (partie 2.5.3.) en donne un exemple concret. Le chercheur peut ainsi se concevoir comme un praticien qui trouve du temps pour *s'investir* intellectuellement, d'une certaine manière, afin de rendre plus intelligible son quotidien professionnel¹⁶⁴. Comme le dit Jacques Rancière¹⁶⁵ dans la *Méthode de l'égalité*, on est d'abord ce qu'on fait et cette remarque, à

¹⁶³ C'est moi qui souligne.

¹⁶⁴ C'est ainsi que peut se comprendre cette phrase d'Élise Freinet : « Qui aime son métier va plus loin que le métier » (Freinet E., 1966a).

¹⁶⁵ Rancière décrit son engagement intellectuel en ces termes : « Ce qui traverse tous mes écrits, c'est tout de même de maintenir la désirabilité de ces états de subversion globale des relations d'autorité et de tous les systèmes de représentation qui rendent ces rapports d'autorité acceptables, normaux ou inéluctables » (Rancière, 2012, p. 271). J'interroge dans cette partie l'*inéluclabilité* du rapport entre le chercheur et le praticien et j'essaie d'esquisser une manière de le vivre *autrement*.

l'accent sartrien, me semble utile à rappeler au moment d'ouvrir la perspective sur le métissage des rôles de chercheur et de praticien. À ce stade de ma réflexion, il me paraît utile de citer en longueur des propos de Lescout :

« L'incidence est non négligeable sur le plan sociologique et même politique : dans un enseignement kairique, l'enseignant pense et vit son activité de bout en bout, du projet à son actualisation, de la perception fine des effets de son acte à sa restructuration permanente. C'est alors tout le problème d'une société qui fonctionne selon une séparation des logiques qui se trouve posé : il faut en effet déplorer une coupure entre les enseignants, souvent réduits à un empirisme tâtonnant dans lequel les cantonne une formation inadéquate, et les chercheurs qui, même dans les conditions optimales où ils travaillent avec des enseignants dans une logique d'expérimentation, n'ont pas, n'ont plus, ne peuvent avoir cette expérience cruciale du passage : passage projeté, passage opéré, passage réussi, passage manqué, autant de péripéties de l'aventure enseignante qui en font le prix, le poids et le risque. Autant de facettes de sa dimension kairique. Dans notre société éclatée, l'enseignant est souvent dépossédé des références qui permettraient d'éclairer et de développer une intentionnalité mesurée. Il est souvent réduit, quand il a accès à la recherche, à n'être qu'un exécutant, mettant en œuvre des hypothèses extérieures. Alors que dans la kairicité, la dynamique du sujet est pleinement dépositaire des finalités, des valeurs, et de l'engagement dans le réel » (Lescout, 1998, p. 56-57).

Cette étude d'une pratique liée à la temporalité kairique justifie davantage, selon la thèse de Lescout, le besoin de dépasser le rôle d'« exécutant » en vue de réfléchir à une nouvelle instance qui vivrait l'expérience cruciale du passage et les péripéties de l'activité sur le terrain tout en développant continuellement un arrière-plan théorique qui l'éloignerait progressivement de l'empirisme tâtonnant.

Comment se traduirait concrètement cette instance transcategorielle ? Les ingénieries coopératives (DPE, 2019 et Sensevy, 2011) en donnent des cas exemplaires même si je maintiens malgré tout que le chercheur en sciences de l'éducation doit continuer à pratiquer en classe selon des modalités à mieux définir. Au départ, la méthodologie de la recherche pourrait être diffusée sous la forme d'une imitation répliquative au sens que lui donne Gérard Sensevy en associant, pour un temps donné, le *connaisseur pratique* du champ de savoirs et l'enseignant qui en fait la demande. Ce temps de partage du sensible pourrait déboucher sur une imitation créatrice, elle-même susceptible, à terme, d'être imitée répliquativement par d'autres enseignants, contribuant ainsi à autonomiser chacun du rapport initialement établi. Ce développement de proche en proche est d'ailleurs suggéré par Woods lui-même lorsqu'il écrit, en légère contradiction avec ses propos précédents, que « plus les enseignants deviennent expérimentés, plus les groupes d'auto-assistance (*self-help groups*) peuvent se développer » (Woods, 1990, p. 167).

3.3.3.3. *Quelques réserves*

L'enjeu de l'instance ingénieur réside dans le métissage d'un effort pour se doter d'une épistémologie dense tout en œuvrant effectivement dans la multiplicité. Devenir ingénieur correspond à la réalisation d'un projet mineur visant à chercher à savoir exactement *ce qu'on est réellement en train de faire*, pour reprendre Devereux (1980, p. 30). Dit autrement, l'ingénieur cherche à faire *quelque chose* de scientifiquement valable, de produire des concepts et des savoir-faire *dans* le cours de l'expérience concrète de cette multiplicité. Cette implication particulière de l'enseignant dans ce qu'il désigne alors comme objet de recherche risque l'impasse épistémologique à tout moment – confirmant alors la métaphore de Gramont, cité par Devereux, selon laquelle on ne peut à la fois être *dans* le paysage et *en avoir la vue* (*ibid.*, p. 201). L'instance ingénieur a donc à répondre scientifiquement en tant que sources de scotomisations et de « déformations aussi grandes que celles qui affectent l'image que l'homme non analysé a de lui-même » (Devereux, 1980, p. 280). Chercher à produire de la connaissance depuis ses propres pratiques ne peut uniquement reposer, par exemple, sur la réalisation de simples monographies qui réduisent les incursions consistantes et systématiques dans le théorique. Pour ne pas se laisser happer par un mouvement dialectique que l'on pourrait qualifier de dialectique pratico-pratique, l'idée d'intégrer un collectif d'ingénieurs, propre à élaborer un style de pensée affaiblissant la souveraineté des observations monographiées, des conclusions autodidactes – conclusions qui souvent font fi de regards externes propices à la maturation d'une pensée. Le collectif DPE, cité plus haut, peut être un *exemple exemplaire* de par son fonctionnement et ses finalités.

Par ailleurs, la question du *temps disponible*, que Woods perçoit comme le « problème majeur que rencontrent les enseignants pour faire un travail de recherche quel qu'il soit tout en remplissant leur rôle normal » (Woods, 1990, p. 165), devrait faire l'objet d'une réflexion institutionnelle de manière à organiser le temps de l'ingénieur selon une logique de réciprocité entre applications concrètes et densité réflexive, étayée par un collectif de pensée. Il faudrait aussi noter que c'est la question du lieu de partage du sensible et du sens que l'on peut lui donner (Rancière, 2012, p. 58) qui motivera cette désirabilité de l'instance ingénieur. Les outils numériques collaboratifs peuvent faciliter cette mise en commun des retours de pratiques couplée à un élargissement théorique intégrant les actions menées dans des pensées systématiques.

3.3.4. D'une ethno-didactique vers une anthro-podidactique ?

Observation n° 25 :

Cette partie a vu le jour parallèlement à la lecture des ouvrages de l'anthropologue Albert Piette et à la série d'échanges initiée avec ce chercheur vers la fin de l'année 2021. C'est en travaillant sur le concept de « temps faibles » et de « mode mineur » en éducation que j'ai eu l'opportunité d'approfondir la pensée de Piette. Celle-ci m'a notamment permis de reconsidérer la démarche ethnodidactique du point de vue des conditions d'observation et d'utilisation de certaines catégories de description en didactique. Je vais ici tenter d'une part, de donner matière à réflexion pour ouvrir un dialogue avec la modélisation de l'action conjointe en didactique et d'autre part, de contribuer à une réflexion sur une possible évolution du vécu institutionnel de l'enfance scolarisée. Initialement prévu pour être une présentation de la démarche ethnodidactique, sous forme de synthèse de ce qui a déjà été décrit précédemment, le texte proposé ci-après va esquisser une possible évolution de la méthodologie de recherche depuis une démarche déjà éprouvée et empiriquement validée au sein du collectif DPE.

Cette partie peut également donner à voir la manière dont je procède aujourd'hui pour réexaminer des concepts admis préalablement, de considérer l'évolution d'un travail critique dans un souci de *réhistoriciser* les données présentées dans cette recherche.

En déployant une démarche ethno-didactique de recueil, de mise en ordre et d'analyse des données, j'ai opté pour la saillance du regard contextuel sur la focale individuelle. Si l'attention portée aux détails d'une situation, à sa réalité concrète, caractérise la clinique de l'ethnologue, l'indispensable dépouillement théorico-culturel du regard se trouve quand même mis à mal par le détournement relationnel qu'exige le contexte didactique. Le choix de circonscrire une étude de terrain à la description d'une situation trop vite happée par l'attrait des activités, des transactions d'importance réduite significativement ce qui est réellement observé, tangible et perceptible à chaque instant, laissant les restes – des gestes, des émotions, des pensées – « dans les poubelles du chercheur » (Piette, 2014, p. 14). L'étude de cas privilégiée, dans le cadre d'une démarche ethnodidactique, « un socle épistémologique probant pour la compréhension de l'action didactique du professeur, telle qu'elle pourrait être pensée dans la reconstruction de la forme scolaire » (Sensevy, 2011, p. 459). Si elle donne à voir une relation didactique dans son procès, elle demeure encore à distance de la « brutalité concrète des existences » (Piette, 2017, p. 27) en étant inféodée à la description située des enjeux d'un espace-temps circonscrit, détournant la continuité du regard sur une *présence* au profit d'une attention intermittente privilégiant des actions ou des interactions d'importance.

Gaël – dans *Le cas de Gaël*, de Brousseau – est en train d’apprendre, mais qu’en est-il de l’existence de Gaël d’instant en instant, par exemple de ses gestes, émotions, pensées, des formes de latéralité en toile de fond de son accomplissement immédiat directement consignable ? De ses humeurs précédant l’entrée dans les situations décrites ou la sortie vers une autre situation ? *Le cas de Gaël* me semble également illustrer la difficulté à penser la continuité hors de l’espace-temps circonscrit d’une situation de transmission, des capacités d’action, de rationalité, de conscience¹⁶⁶. Cette distance à l’existant *en train d’être*, cet humain impensé d’instant en instant dans la recherche en sciences humaines se traduit pour Piette par trois opérations : l’*homogénéisation*, c’est-à-dire la réunion d’éléments disparates en un ensemble conforme prêt à être observé ; la *réduction* de l’observé à des traits saillants ou détachés d’ensembles déjà homogénéisés ; la *suspension* de l’observé au profit du poids de sa dimension sociale, culturelle, contextuelle, relationnelle, actionnelle.

« À ceux qui objecteraient, en deçà de ces débats, que les sciences humaines, et en particulier l’anthropologie sociale, regardent directement les humains, je réponds qu’elles pratiquent ce regard certes, mais imprégné de trois restrictions décisives: d’une part, les opérations homogénéisantes, souvent très précoces dans le processus de recherche en sciences sociales, par lesquelles les humains sont décrits et analysés comme partageant un ensemble de traits socioculturels. Il s’agit d’une modalité de travailler sur les humains, sans eux, sans chacun d’eux, au profit d’une entité sociale et culturelle dont l’existence est pour le moins douteuse. D’autre part, la réduction des humains à quelques compétences (interactionnelles, cognitives, psychologiques), elles-mêmes homogénéisables à l’ensemble des membres de l’entité destinée à être décrite et explicitée, une activité, une action, un événement. Chacun, absorbé avec d’autres, est associé à un « en tant que » : non seulement en tant qu’il est membre d’un groupe, mais aussi qu’il accomplit une action, qu’il vit une expérience, ou qu’il est régi par une structure sociale ou cognitive, ou encore qu’il mobilise tel ou tel schème mental. Enfin, l’humain lui-même peut, selon les approches, être jusqu’à suspendu et contourné au profit de l’action, de l’expérience ou de la relation devenus les objets d’intelligibilité. Avec les sciences sociales, l’anthropologie sociale et culturelle pratique une sorte de « détournement socio-culturalo-cognitivo-expérientio-relationnel » des humains – j’ajouterais « non humaniste » pour désigner le poids pris ces dernières années par les non humains et signaler qu’il serait dommage qu’après les ensembles socioculturels, les « non-humains » s’imposent comme objets privilégiés de l’anthropologie une nouvelle fois aux dépens de l’individu humain » (Piette, 2016, p. 86).

Il y a donc, en sciences de l’éducation, un risque méthodologique qui peut amener à faire peser sur l’observation ce « détournement socio-culturalo-cognitivo-expérientio-relationnel » dont parle Piette. Dit autrement, la description clinique du fait brut

¹⁶⁶ Je renvoie sur ce point au travail de relecture du *cas de Gaël* d’Henri Louis Go et Frédérique Marie Prot, dans *Éducation & Didactique*.

didactique peut refiler en contrebande des éléments contextuel (par exemple, penser sous un mode appauvri et généralisé – rejet, d’adhésion, distance – toutes les unités humaines observées dans leur rapport au milieu didactique en contournant la complexité irréductible de chacun dans sa présence et sa continuité au sein d’un milieu spécifique, dans des situations successives), relationnel (par exemple, considérer le fait même d’être en relation ou d’être ouvert vers l’extérieur comme des *a priori* de l’unité humaine observé dans une situation scolaire), cognitif – pris pour acquis, impensés et présentant déjà un niveau d’abstraction significatif.

Ce que je conçois comme une nouvelle *complémentarité* (Devereux, 1985) avec ces deux domaines des sciences sociales (l’ethnographie et la didactique) serait une clinique didactique à départ *radicalement* anthropologique, c’est-à-dire une clinique partant d’une intention de recherche focalisée sur l’observation d’une existence *hic et nunc* sous ses deux aspects irréductibles (Piette, 2014, p. 19) : une présence et la continuité de cette présence, d’instant en instant, de situation en situation, dans son vécu. L’exemple exemplaire en serait le document filmique *Douze heures réellement*, réalisé par Catherine Beaugrand et Samuel Dématraz dans lequel les auteurs filment avec un outillage minimal, sans participation, sans interférence et sans interruption, la *brutalité* de l’existence de l’anthropologue Albert Piette, d’instant en instant, de situations en situations, sans d’autres *fins en vue* que l’analyse de ce que cela veut dire que d’*exister*, seconde après seconde, instant après instant, pour cet être humain qu’est Albert Piette et y compris dans les détails entre ses activités les plus visibles (Piette, 2017, p. 30). Il s’agirait d’affronter les faits bruts d’un volume d’être en focalisant le regard sur son existence concrète, ce qui aurait pour effet d’affaiblir l’importance de l’action, de l’activité, de la relation, du contexte. Piette défend l’idée qu’il faut « cultiver l’intervalle » contre des systèmes de pensée qui insistent sur le « « grand homme » volontariste, intellectualiste, autotransformé qui vise la sécurité absolue [...] celui qui fait face, qui élimine ce qui perturbe, ce qui distrait et réduit l’intervalle » en plaçant leur focale sur « la conscience, l’effort, l’apprentissage, la volonté, la vigilance, la maîtrise, la fermeté pour réduire les affects et augmenter le bien-être » (Piette, 2009, p. 158). De manière similaire, Devereux a souligné le danger d’une occultation du sensible dans l’étude de l’humain, danger qui mène certaines sciences à élever leurs observations depuis un niveau d’abstraction déjà constitué. Pour Devereux, *l’observé*, c’est en dernier lieu l’individu (Devereux, 1985, p. 15). Il ajoute: « [l]ui seul est la source de celles des données de nos sens qui sont pertinentes ici... et cela même lorsqu’il semble disparaître - devenir “non identifiable” -

dans la foule » (*ibid.*, p. 15). Ainsi, concernant les sciences humaines, l'unité empirique est le premier et indiscutable identifiable. Devereux pointe ici le *sociologisme* de la science sociale :

« Je m'empresse d'ajouter que la conception de la société et de la personne qui sous-tend mon raisonnement est totalement incompatible avec la notion selon laquelle l'espèce humaine est une espèce *sociale*, au sens où les termites sont une espèce sociale. L'Homme n'est qu'une espèce *grégaire*, qui exploite sa plasticité innée pour *se constituer* une société » (*ibid.*, p. 16).

Selon *Le Robert* en ligne, un être grégaire dispose de la tendance à vivre en groupe. Cet écart entre l'être humain intrinsèquement social et l'être humain *porté* à se socialiser, à vivre au sein de groupements me semble nourrir le choix d'une *anthropologie existantiale* (2009) comme la défend Piette, c'est-à-dire une anthropologie portant la focale sur une entité puisqu'elle peut satisfaire, à un certain degré, les critères d'unité, de séparation et d'identité. Mais alors, quel intérêt scientifique pour une science sociale comme la didactique ?

Le choix explicite menant à observer *une unité*¹⁶⁷ empirique dans le champ de recherche d'une science sociale peut interroger puisqu'il s'agit à première vue pour les sciences de l'éducation de décrire, d'interpréter et de comprendre des relations spécifiques dans un milieu social donné. Si certains travaux en didactique utilisent la notion de *cas* pour décrire, au moyen d'une sensibilité ethnographique et d'une option théorique centrée sur le jeu comme modèle de l'activité humaine, des êtres humains pris dans le fonctionnement d'une institution spécifique (voir notamment *Didactique Pour Enseigner*, 2019), le poids du contexte, de l'enjeu épistémique, de l'agentivité exclusivement stratégique demande à être complété par une prise en compte de l'intervalle, du retrait, du dégagement de la situation d'enseignement-apprentissage, soit de le mode mineur de notre modalité d'être en situation de temps forts. Il s'agit en fait de mieux comprendre le passage jamais assuré de jeune être humain à élève, non pas pour se doter d'instruments de contrôle toujours plus perfectionnés dans le but de mieux « cadrer » la relation didactique et de *réduire la capacité d'exister de tout un chacun* ; mais plutôt pour se doter soi-même de capacités pour mieux *agir authentiquement dans la relation à autrui*, pour être mieux présent aux modulations de sa présence dans cette action

¹⁶⁷ « [...] un être humain semble contenir autant, voire plus, d'unité mais aussi de singularité qu'un quartier urbain, un paysage, une loi, telle religion dans telle région, une ethnie, autant d'entités qui n'ont pas vraiment été exposées à des hésitations méthodologiques, épistémologiques ou théoriques afin qu'elles soient posées en objets d'études » (Piette, 2017, p. 20).

conjointe qui vise à augmenter sa puissance d'agir¹⁶⁸. Cette manière de s'ouvrir à l'autre, qui rejoint bien l'éthique de la présence prairatienne, pourrait s'étudier dans le cadre d'une nouvelle démarche à départ radicalement anthropologique ; une démarche « anthropo-didactique », affinant une sémantique déjà bien établie, qui mettrait en complémentarité des descriptions à la fois anthropologique et didactique d'une existence singulière *prise en filature* dans tous les moments de sa scolarité¹⁶⁹.

¹⁶⁸ Il serait à ce titre intéressant de considérer une nouvelle modalité de l'action professorale qui consisterait paradoxalement en ce que Simone Weil nomme une « [a]ction non agissante », c'est-à-dire, pour le professeur, en une manière d'« [a]gir, non *pour* un objet, mais *par* une nécessité » (Weil, 1991, p. 56). Janicaud, cité par Piette, apporte un éclairage probant sur cette action mise en œuvre dans la nécessité : « [C]ette action serait moins décidée par une réflexion qu'inscrite, avec une parfaite fluidité, sur la trame du monde, comme un prolongement naturel de celle-ci. Elle ne serait pas pour autant irrationnelle : l'action juste et efficace ne peut être loin du travail méthodique. Il faudrait que l'action juste et raisonnable s'impose d'elle-même à partir d'une situation donnée : elle serait une expression, non de l'individu, mais de la situation même et, plus précisément encore, de la nécessité inscrite dans la situation » (Piette, 2009, p. 170). L'action non agissante qui, pour le professeur, consisterait à agir rationnellement en étant « porté » par les nécessités d'une situation de co-présence me paraît être la forme aboutie de l'éthique de la présence. Le jeu de l'instant s'approche de l'action non agissante puisque cette pratique du *kairos*, qui est le souci de l'action efficace, est une lecture opportune d'une situation qui, par une conjonction de circonstances propices, pousse le professeur à agir.

¹⁶⁹ Avec, pourquoi pas, la possibilité de prolonger cette filature dans son existence hors de l'institution, toujours dans l'idée de comprendre celle-ci dans son vécu journalier et plus spécifiquement scolaire.

DEUXIÈME PARTIE : ANALYSES EMPIRIQUES

Le premier moment de cette deuxième partie situera l'étude de trois ambiances dans le milieu vençois. Un important matériel filmique servira de support à ces analyses empiriques. Des heures de séquences filmées par Henri Louis Go et Xavier Riondet dans le cadre de leur thèse respective (2005 ; 2014) donnent à voir quelques occurrences de la pratique *source* du jeu de l'instant par des enseignantes imprégnées directement du *style* de pratiques freinetien (enseignants, ATSEM). Ce matériel se complète par l'analyse d'une séquence filmique plus récente (2018) dans laquelle je tente de saisir l'objet de ma recherche auprès d'un personnel enseignant en partie renouvelé.

4. Pratiques sources : analyse des pratiques vençoises

Henri Louis Go a étudié l'École Freinet de 2001 à 2005 en s'imprégnant longuement de ce milieu d'éducation. Il a produit un effort décisif pour modéliser le fonctionnement pédagogique de cette école. Cette étude vient nourrir un ensemble de propositions visant à reconstruire la forme scolaire publique d'éducation et de socialisation. Il a développé une approche ethnographique reposant en partie sur un nombre conséquent de données filmiques. Ce matériel, soigneusement conservé, m'a été rendu accessible dans le but de trouver des *traces* de pratiques-sources du jeu de l'instant. L'étude de ces différents films montrant la réalité du vécu *institutionnel* de l'École Freinet (le plan de travail, le texte libre, la conférence, le graphique, le repas de midi, le théâtre, etc.), s'est révélée utile dans mon quotidien de praticien visant à transposer le modèle vençois en école ordinaire.

Ces vidéos ciblant initialement des contenus spécifiques m'ont permis d'isoler en particulier une trace de cette pratique professorale très courante dans le quotidien de l'École Freinet comme l'a confirmé Carmen Montès, l'une des enseignantes « historiques » de cette école. Je dois ajouter que ma première visite de l'École Freinet entre le 18 et le 22 avril 2016 a été décisive pour identifier précisément mon objet de recherche. L'observation des classes d'Aurélia Levet (cycle 2) et de Nicolas Koessler (cycle 2 et 3) a permis de m'initier à l'*esprit* de l'École Freinet, sachant que ces enseignants ont modelé leur agir professoral par une formation sous forme de compagnonnage avec Carmen Montès et Brigitte Konecny. Cette première rencontre avec le milieu vençois a surtout fait l'objet d'un recueil de données écrites sans le support de la vidéo.

Les différentes manifestations du jeu de l'instant constatées sur le terrain lors de cette période d'observation ont servi de temps d'imprégnation pour mieux saisir les enjeux d'un tel *art de faire* dans un système public d'enseignement. L'enregistrement ciblé de données sur un objet bien défini n'a donc pas été possible à ce moment de ma recherche. En outre, il m'a été impossible, par la suite, de retourner à l'École Freinet pour un temps suffisamment long, mes obligations professionnelles excluant une présence durant les jours d'ouverture de cette école. Il a donc fallu m'organiser méthodologiquement pour tenter de déterminer une pratique du jeu de l'instant par des enseignants ayant une longue expérience de la pédagogie des Freinet soutenue par un contact prolongé et direct avec Élise Freinet. De sorte que l'étude des données filmiques produites par Henri Louis Go dans les classes des enseignantes de Carmen Montès, Mireille Renard et Brigitte Konecny, ainsi que les entretiens informels avec Carmen Montès, Brigitte Konecny, Aurélia Levet, Frédérique Marie Prot, Nicolas Koessler, Xavier Riondet et Henri Louis Go ont fourni une matière brute consistante pour une modélisation du jeu de l'instant. J'ajoute également que j'ai effectué un séjour à l'Université Humboldt de Berlin (du 19 au 23 juin à 2017) pour rencontrer Emmanuelle Rabussière¹⁷⁰ et Ada Sasse, deux universitaires responsables de projets éducatifs autour de la pédagogie des Freinet en Allemagne et plus spécifiquement autour de l'utilisation pédagogique de l'imprimerie auprès d'élèves à besoins spécifiques. Les observations menées dans le cadre de ce séjour m'ont permis de mieux organiser la pratique de l'imprimerie.

J'analyserai une première situation didactique, tirée de ces données filmiques. Je commencerai par le récit d'une situation typique du jeu de l'instant relevée dans l'ouvrage de Go (2007) qui servira d'introduction à cette analyse des pratiques sources. Ce récit trouvera un écho avec l'analyse de ma pratique, transposition de la pratique vençoise du jeu de l'instant en milieu ordinaire, qui sera présentée dans la partie 5.1.2.

4.1. Première occurrence d'une pratique source : « *Le Mexique, c'est la France ?* »

Je vais présenter une situation observée par Go dans une partie de son ouvrage qu'il nomme une *petite durée concrète* (Go, 2007, p. 123).

¹⁷⁰ Je tiens à remercier Emmanuelle Rabussière pour sa disponibilité et le partage de ses connaissances lors de mon séjour à Berlin. Je signale également avoir été autorisé à utiliser certaines de ses images photographiques prises lors de sa visite dans ma classe au mois de mars 2018 ; celles-ci porteront l'indication: Rabussière, 2018.

Cette situation d'enseignement-apprentissage se déroule le vendredi 6 décembre 2002 dans la « classe des petits » (cycle 1, 23 élèves) de Mireille Renard et fournit une première occurrence, courte, de ce que peut signifier la pratique du jeu de l'instant.

4.1.1. L'observation d'Henri Louis Go

Il est 9h47. Les enfants sont groupés dans la petite salle pour la *réunion du matin* dans la *classe des petits* (maternelle). Celle-ci a commencé à 9h12. Je vais reproduire ci-après l'observation d'Henri Louis Go (2007, p. 128) en mettant en italique la partie concernée par le jeu de l'instant :

« (9h47) « Qui veut parler? » demande la *présidente*.

Un élève dit qu'il a apporté deux grands drapeaux en papier, et explique qu'il les a recopiés d'un livre que possède sa mère. La maîtresse demande quels pays ces drapeaux représentent-ils ; des enfants répondent, la France et l'Angleterre, et la maîtresse précise le « Royaume-Uni », dont fait partie l'Angleterre, puis demande où est l'Angleterre... Une élève se lève, va chercher la canne en bambou, et montre la Grande Bretagne sur le planisphère ; la maîtresse ajoute que l'Angleterre n'est qu'une partie de cette grande île qu'on appelle la « Grande Bretagne » ; « Comment va-t-on en Grande Bretagne ? » demande Mireille, et un enfant montre sur la carte de France la Côte d'Azur, dit qu'il faut traverser toute la France, et ensuite traverser une mer en bateau ou en train... Une élève s'insurge alors, prétendant que les trains ne peuvent pas aller sur la mer, et l'élève lui explique qu'on peut rejoindre l'Angleterre en train grâce à un tunnel creusé sous la mer. *Une élève demande alors directement à Mireille si le Mexique c'est la France, mais un enfant s'interpose et répond que non parce qu'on ne parle pas la même langue ; « Mais en Belgique, on parle français alors que ce n'est pas la France... Ce n'est pas toujours par la langue que l'on peut caractériser un pays » dit Mireille, qui se lève alors et montre la France sur le planisphère, puis le Mexique, et ajoute « D'ailleurs au Mexique on parle espagnol, alors que le Mexique ce n'est pas l'Espagne » (et Mireille montre sur le planisphère l'emplacement de l'Espagne). « Le Mexique est un pays libre, qui a son Président, et des frontières ; si l'on y parle espagnol, c'est parce qu'il y a très longtemps, des espagnols s'étaient installés sur ce territoire, puis ils ont été chassés » ».*

Dans sa thèse, Go ne produit pas une analyse spécifique de ces transactions.

J'ajoute cependant que, lors de nos échanges, il m'a suggéré de voir celles-ci comme un exemple possible de pratique de ce que j'appelle le *jeu de l'instant*.

4.1.2. Une première redescription de la situation en langage commun

La petite salle de réunion de la classe de cycle 1 de l'École Freinet, un milieu de matinée du mois de décembre. Les enfants participent à la réunion du matin. Six élèves se sont déjà exprimés évoquant ou montrant tour à tour un « tube », du « panettone de Noël », un album sur les couleurs, le massacre des animaux, un appareil photo et un bouquetin en peluche (Go, 2007, p. 125-128). La situation décrite voit un élève présenter les drapeaux de la France et du Royaume-Uni à ses pairs. Je choisis de découper cette épisode didactique en deux parties : une première partie montrant le déroulement coutumier des échanges au sein d'une institution forte de la classe ; une deuxième partie montrant le dégagement de ce fonctionnement habituel par l'émergence d'une nouvelle micro- situation didactique.

Premier temps : des transactions habituelles dans le fonctionnement de l'institution didactique

Dans un premier temps, les prises de parole s'effectuent autour des objets amenés par l'élève et des interventions de l'enseignante : celle-ci pose des questions et complète les réponses données par les élèves (tableau : 1.a. et 1.b.). Ces derniers échanges apportent des éléments, en expliquant ou en réfutant (tableau 2.a.). Les échanges évoluent donc autour d'un des objets apportés par l'élève en exploitant différents aspects mentionnés au gré des interventions et des précisions données: la distinction entre le Royaume-Uni et l'Angleterre et la Grande-Bretagne et l'Angleterre, la situation géographique de l'Angleterre et la Grande-Bretagne, les moyens de transport pour rejoindre l'Angleterre. Une progression cohérente voudrait que d'autres aspects de ce thème, maintenant établi, et que l'on pourrait nommer « recherche sur l'Angleterre et le Royaume-Uni », soient explorés.

1. <i>Expression</i> de l'enseignante.	2. <i>Expression</i> des élèves
a. sous forme de questions : (« <i>La maîtresse demande quels pays ces drapeaux représentent-ils, demande où est l'Angleterre : « Comment va-t-on en</i>	a. sous forme de réfutations et d'explications. (« <i>des enfants répondent</i> », « <i>dit qu'il faut traverser toute la France, et ensuite</i>

<i>Grande Bretagne ? » demande Mireille »)</i>	<i>traverser une mer en bateau ou en train...», « l'élève lui explique qu'on peut rejoindre l'Angleterre en train grâce à un tunnel creusé sous la mer », « Une élève s'insurge alors, prétendant que les trains ne peuvent pas aller sur la mer ») ou par des actions (« Une élève se lève, va chercher la canne en bambou, et montre la Grande Bretagne sur le planisphère », « un enfant montre sur la carte de France la Côte d'Azur »).</i>
b. sous forme de précisions : <i>(« la maîtresse précise le « Royaume-Uni », dont fait partie l'Angleterre », « la maîtresse ajoute que l'Angleterre n'est qu'une partie de cette grande île qu'on appelle la « Grande Bretagne » »).</i>	

Tableau 1. Contenu des transactions didactiques enseignante/élèves dans la situation didactique habituelle.

Une micro-situation didactique émergente initiant une temporalité kairique

Or une remarque surgit qui dégage la situation de ce thème et opère une rupture avec la cohérence des échanges précédents: une élève met un terme de manière imprévue au contenu jusque-là exploré en sollicitant l'enseignante par une question (tableau 4.a.). Cette question, qui peut décontenancer l'enseignante, voire les élèves par sa soudaineté, et son apparente distance au thème étudié, semble pourtant faire réagir un élève (4.b.) et la maîtresse, qui en profite pour apporter, de nouveau, des éléments visant à rectifier, montrer, préciser, informer (3.a.).

3. Expression de l'enseignante.	4. Expression des élèves
a. sous forme de rectification, de démonstration, de précision, d'information : <i>(« Mais en Belgique, on parle français alors que ce n'est pas la France... Ce n'est pas toujours par la langue que l'on peut caractériser un pays » dit Mireille, qui se lève alors et montre la France sur le planisphère, puis le Mexique, et ajoute « D'ailleurs au Mexique on parle espagnol, alors que le Mexique ce n'est pas l'Espagne » (et Mireille montre sur le planisphère l'emplacement de l'Espagne). « Le Mexique est un pays libre, qui a son Président, et des frontières ; si l'on y parle espagnol, c'est parce qu'il y a très longtemps, des espagnols s'étaient installés sur ce territoire, puis ils ont été chassés. »</i>	a. sous forme de question : <i>(« une élève demande alors directement à Mireille si le Mexique c'est la France »)</i>
	b. sous forme de réponse : <i>« mais un enfant s'interpose et répond que non parce qu'on ne parle pas la même langue »</i>

--	--

Tableau 2. Contenu des transactions didactiques enseignante/élèves dans la micro-situation émergente.

D'après l'observation de Go, l'intérêt de la classe semble se maintenir malgré une rupture évidente dans la continuité des échanges ; je peux supposer que le surgissement d'une micro-situation d'enseignement au sein de cette institution didactique spécifique qu'est la « réunion du matin » ne dégage pas totalement les élèves des enjeux transactionnels et opère plutôt un « détour » qui reste indirectement lié au thème des échanges initiaux (les pays, leurs caractéristiques). Cette rupture dans le déroulement habituel n'est donc qu'apparente puisque les échanges dans cette micro-situation maintiennent une parenté thématique avec la situation précédente. On retrouve ici le sens de la racine étymologique du mot *kairos* – *ker* – qui implique à la fois l'action de couper et de joindre dans un souci d'harmonie, d'équilibre (cf. partie 2.3.4.2). Le geste de l'enseignante peut donc être considéré comme une manière de tirer parti de ce qui surgit en vue d'agir de manière efficace, c'est-à-dire un geste initiant une temporalité du *kairos*.

4.1.3. Une brève redescription en utilisant des notions-modèles

J'aborde cette brève redescription du point de vue didactique, en utilisant des notions-modèles de la TACD et en recourant, lorsque cela me paraît nécessaire, à des propositions susceptibles d'enrichir ce cadre d'analyse théorique. Cette description s'appuie sur le récit de Go et non sur l'enregistrement et la transcription de données filmiques comme cela sera le cas pour les analyses suivantes. L'objectif est ici de familiariser le lecteur avec une manière de lire les transactions didactiques à travers un outillage théorique spécifique.

Les transactions didactiques réalisées durant le premier temps montrent un partage des responsabilités dans la chronogenèse typique du fonctionnement de cette école. Les élèves ont l'habitude d'être régulièrement en position topogénétique haute dans le processus didactique dont la conduite n'échoit pas uniquement à l'enseignante (2.a. (« *Une élève se lève, va chercher la canne en bambou, et montre la Grande Bretagne sur le planisphère* », « *un enfant montre sur la carte de France la Côte d'Azur* »)). Celle-ci cherche souvent à problématiser les situations pour initier des micro-jeux d'apprentissage qui prennent la forme d'enquête *en mode mineur* (1.a.). La relation didactique observée

évite ainsi le glissement vers un rapport au savoir du type questions-réponses-tâches typique du temps d'objet. La dévolution des micro-jeux d'apprentissage est donc effective puisque les élèves prennent en charge, *proprio motu*, l'avancée dans les éléments de savoir identifiés.

Cette évolution modulée de la topogenèse explique que soit prise en compte la question initiant le jeu de l'instant : le Mexique, est-ce la France ? (4.a.). Il est à noter que celle-ci n'est pas formulée par l'enseignante comme dans le cas d'un contrat didactique classique mais est du ressort d'une élève ; l'enquête mineure qui s'instaure alors prend pour commencement la rencontre de l'ignorance d'une élève. L'intérêt porté à cette question semble être partagé par la classe puisqu'un élève tente d'apporter un élément sous la forme d'une réponse fermée (4.b.). La montée en topogenèse de l'enseignante, d'une durée assez conséquente (le temps d'expression enseignante est ordinairement plus long en cycle 1), traduit une intention de transmettre des éléments de savoir pour maintenir une finalité épistémique : il s'agit ici pour l'enseignante de *faire don* d'un ensemble de connaissances élaborées (3.a.) dans une micro-situation didactique improvisée. Mais il apparaît clairement que le milieu didactique, c'est-à-dire les ressources à disposition pour résoudre le problème initial, est faiblement pourvu et repose sur les connaissances des élèves et de l'enseignante ainsi que sur le planisphère. Le caractère imprévu de cette micro-situation en limite l'organisation didactique : cette temporalité didactique spécifique, dite temporalité kairique, exige une manière de conduire le jeu d'apprentissage qui repose sur la présence du professeur aux manifestations dans le milieu – présence au sens prairisien de disponibilité, d'implication, et de générosité – sur la brièveté et sur le dynamisme des transactions. Aussi, dans cette activité de connaissance qui se comprend comme une forme mineure de l'enquête, l'ouverture à autrui et aux indices sémiotiques du milieu est mise en tension avec l'intention de réduire l'ignorance initialement manifestée, donc à faire approprier de nouvelles puissances d'agir (ici, en l'occurrence, avoir une meilleure connaissance du Mexique et de sa situation géographique pour le distinguer de la France).

Pour résumer cet épisode didactique, dans la perspective de mieux déterminer cette pratique d'enseignement, je peux souligner certaines de ses caractéristiques. Le jeu de l'instant paraît ici reposer sur :

- une remarque d'un élève qui n'est pas liée au thème des transactions initiales et qui se présente sous la forme d'une interrogation (problématisation initiale) ;
- un élément culturel intéressant la classe (indice sémiotique dans le milieu : partage de l'intérêt) ;
- un partage des responsabilités dans une activité de recherche collective (topogénèse partagée dans une forme mineure de l'enquête) ;
- une durée courte et un dynamisme transactionnel (micro-jeu d'apprentissage) ;
- la volonté de maintenir une finalité épistémique aux échanges (maintien d'un enjeu didactique).

Des éléments demeurent encore en suspens :

- la brièveté des transactions altère-t-elle le jeu d'apprentissage ?
- comment l'enjeu de savoir se construit-il ?
- du point de vue du professeur, comment agir dans un milieu pauvre, faiblement didactique ?
- comment est institutionnalisé le savoir dans cette temporalité didactique spécifique ? Autrement dit, comment peut-on montrer le fait que l'enseignante et les élèves sont « gagnants » au jeu de l'instant ?

Je propose maintenant de poursuivre l'étude des pratiques sources du jeu de l'instant à travers la transcription et l'analyse d'un nouveau cas intitulé « situer un lieu sur une carte : la Thaïlande ».

4.2. Situer un lieu sur une carte : la Thaïlande

4.2.1. Présentation de la situation étudiée

La vidéo utilisée pour la transcription et l'analyse d'un exemple de jeu de l'instant à l'École Freinet se déroule le matin du 26 février 2010, lors de la lecture du *texte au tableau* en cycle 2. Les enfants de la classe sont séparés en deux groupes; des enfants sont assis à leur table et sont en autonomie pour effectuer leur plan de travail. L'autre groupe, principalement des enfants en CP, a pris place sur un banc face au tableau mural pour la lecture. La vidéo montre que le groupe présente des niveaux hétérogènes, ce qui est un

choix volontaire de l'organisation des apprentissages dans ce domaine d'études à Vence. L'enseignante qui conduit la séance est Brigitte Konecny. Madame Konecny a enseigné de 1978 à 2009 à l'École Freinet, principalement dans la classe des Moyens (équivalent du CP, CE1, CE2). Elle fait preuve d'une maîtrise assurée de la *méthode naturelle* de lecture propre à cette pédagogie. Retraitée depuis une année, elle intervient encore dans le cadre d'un compagnonnage formatif visant à acculturer la nouvelle enseignante aux pratiques pédagogiques de la pédagogie de l'École Freinet. Cette activité prise sur son temps libre montre son investissement important depuis plus de trente ans au service de cette école publique à statut particulier.

L'extrait étudié commence vers la fin de la séance, lorsque chaque enfant est invité par l'enseignante à relire sans hésiter et avec le ton approprié le texte travaillé durant environ 47 minutes. Fait inhabituel, ce texte n'a pas fait l'objet d'un choix à partir des productions enfantines. Le texte est une invention de Brigitte et relate ses vacances en Thaïlande pour célébrer son départ à la retraite en compagnie de Carmen Montès, l'enseignante également retraitée ayant eu la responsabilité de la classe de cycle 3. La vidéo dure 2 minutes et 30 secondes.

4.2.2. Description en langage commun

Je vais maintenant décrire précisément les transactions réalisées durant ce moment spécifique de la séance. Nous nommons P la professeur et E1, E2, E3, E4, E5, Jul. les différents enfants intervenant dans le cours de la séance. Els. signifie qu'une prise de parole est collective.

1	P.	moi +++ qui peut montrer / qui peut lui montrer où on l'a lu déjà ++ allez' qui l'avez-lu ça
2	Els	Lila' <deux élèves pointent le mot Lila au tableau>
3	P.	Lila ça y est + allez recommence ta phrase + moi:
4	E1	moi pendant les v:acances ++ j::e suis m::onté' ++ s::: <hésitation>
5	P.	bin eh' + bin tu le sais' j'espère ++ mais où je suis allée pendant les vacances allez' ++ et vous (ne) vous demandez pas comment j'ai fait pour monter sur un éléphant'

		 Photogramme 1.	 Photogramme 2.
6	Els.	si <inaudible> avec une échelle + avec une échelle + avec une échelle <inaudible>	


Description


Le groupe termine la lecture du texte au tableau dont la présentation est pensée spécifiquement. Chaque ligne correspond à un groupe de sens et de souffle. Chaque enfant est invité à lire à tour de rôle une ligne à voix haute. Un enfant, E1, bute un court moment sur la lecture du mot « pendant ». La professeure donne des indications dans le texte pour aider E1 à trouver par lire par lui-même (tdp1). Deux enfants se lèvent pour pointer le mot (Lila) précédant la ligne en cours de lecture. La première partie du texte contient déjà le mot recherché « pendant ». P. (tdp 3) incite E1 à reprendre la lecture de sa ligne, ce qu'il fait avec réussite. Mais E1 rencontre de nouveau une difficulté à la lecture du mot « sur ». Il parvient cependant à déchiffrer la première lettre puisqu'il l'oralise. P. est interpellée par une difficulté qu'elle doit juger minime. On peut avancer que la préposition « sur » fait partie des termes fréquemment utilisés dans les textes libres et dont l'accès est plutôt aisé pour les enfants.

L'attitude de P. change subitement. L'orientation de l'activité également. Le style pédagogique de P. est très expressif, elle exalte souvent ses états émotionnels dans le cours des transactions didactiques. Ici, elle fait part de son « profond » étonnement devant le fait qu'aucun enfant ne fasse mention du lieu de ses récentes vacances (cf. photogramme 1). Cette information a déjà dû circuler parmi les enfants quand on sait que P. reste très active pour le bon fonctionnement de l'école. Elle continue son questionnement d'un air taquin (« Et vous vous demandez pas comment j'ai fait pour monter sur un éléphant? »). Les enfants sont visiblement au courant (tdp 6), une photographie ou un diaporama en apportant la preuve (tdp. 7).

Le changement d'attitude de P. peut s'expliquer par le fait que dans l'épistémologie des pratiques de lecture vençaises, la question du sens est intriquée au déchiffrage. E1


n'arrive pas à lire la ligne finale « sur un éléphant ». A ce titre, les hésitations répétées de E1 l'incitent à intervenir stratégiquement et à peupler d'images, de sensations et de significations les traces écrites. Son intervention au tdp 5 repose sur deux interrogations assez éloignées mais toujours en rapport avec ses vacances et avec le souhait de guider le sens de la lecture de E1 : savoir le lieu et savoir comment elle s'est hissée sur le dos de l'éléphant. C'est à partir de ces interrogations que P. décide de recentrer les transactions sur un aspect qu'elle juge important sans liens apparents avec la stricte activité de lecture qui occupe jusqu'ici l'attention des enfants.

7	P.	attends je ne vous demande pas comment je vous demande où
8	Els	en Afrique <mi-interrogateur, mi-affirmatif>
9	P.	est-ce qu'il y a des éléphants/
10	E1	en Asie
11	P.	(il) y en a en Afrique (il) y en a en Asie + et vous savez où on était Carmen et moi parce que + j'ai pas marqué Carmen mais elle aussi elle est montée sur un éléphant <inaudible> on était où + alors on est où' allez Jules + vient montrer + où on était nous  Photogramme 3
12	Els	en Asie'


13	E2	<p><je ne sais pas où c'est?> sur la carte mais bon</p>  <p>Photogramme 4</p>
14	P.	<p>tu sais pas où c'est sur la carte' + qui le sait où c'est + dis le nom/dis le nom du pays</p>



Au tdp 7, P. reprend ses interrogations en ciblant la nécessité de nommer le lieu de ses vacances. La plupart des enfants répondent spontanément « en Afrique ». On peut supposer que les enfants sont influencés par les représentations mentales classiques qui associent les éléphants au continent africain. Deux enfants proposent une réponse différente « en Asie » ce que confirme P. en affirmant qu'« [i]l y en a en Afrique, il y en a en Asie » (tdp 11). À cet instant précis, après avoir validé les propositions du groupe, P. se lève du banc qu'elle partageait avec le groupe de lecteurs et tout en se dirigeant vers le planisphère mural renouvelle sa demande à la classe (tdp 12). Le photogramme 3 montre que E2 lève immédiatement le doigt pour situer le lieu en question. P. choisit de le solliciter en lançant « allez Jules + viens montrer » (tdp 11). L'enthousiasme initial de E2 se heurte à la réalité de la carte du monde. En se détournant du planisphère, il avoue bien malgré lui son ignorance comme le montre le photogramme 4. A-t-il entendu les indications de certains enfants au tdp 12 ? Le bruit a peut-être masqué l'indication du continent asiatique, donnée déterminante pour un enfant par la suite.

P. décide au tdp 14 de renvoyer la question à la classe se privant ainsi de montrer elle-même la réponse à sa question. Elle maintient la présence de E2 en l'incitant à dire à ses camarades le nom du pays recherché. P. cherche à faire avancer les transactions avec un élément essentiel.

15	E2	la Thaïlande
16	P.	la Thaïlande & et toi là le géographe la Thaïlande'  Photogramme 5
17	E3	euh:: à côté de::
18	P.	allez viens montrer Antoine + allez HOP ++ à côté de quoi moi je veux <qu'on le voie là-bas?> c'est où + c'est où la Thaïlande?

E2 croit s'exécuter parfaitement: c'est « [l]a Thaïlande? » (tdp 15) P. se tourne alors vers un enfant (E3) et le désigne d'un geste affirmé (photogramme 5) comme le « géographe » du groupe. Le « géographe » balbutie des éléments de réponse au tdp 17 mais la relance énergique de P au tdp 18 l'amène à quitter sa chaise et à se rendre devant le planisphère avec le souci de savoir situer la Thaïlande sur le planisphère.

19	E3	donc + euh: là il y a l'océan + du coup voilà + euh <voix très basse>  Photogramme 6
20	P.	eh + c'est pas une île

		 <p>Photogramme 7</p>
21	E3	par là' <balaie avec son pointeur la zone comprenant la papouasie-Nouvelle-Guinée>
22	P.	c'est pas une île
23	E3	ah <lève ensuite son pointeur vers l'archipel des Philippines>
24	E4	c'est une énorme île
25	P.	c'est pas énorme mais c'est dans un continent <on a dit plutôt dans> l'Asie +
26	E3	ah  <p>Photogramme 8</p>

E3, l'apprenti géographe, éprouve lui aussi des difficultés à se repérer sur la carte. Le pointeur tendu vers l'Océan pacifique Nord à hauteur des Philippines, E3 laisse paraître son indécision. Il sait qu'il pointe un océan (tdp 19 et photogramme 6), mais n'en sait guère davantage. P. théâtralise de nouveau son intervention, en plaçant sa main gauche autour de sa bouche et en feignant de dévoiler un secret à voix basse (photogramme 7). Elle chuchote une première fois à E3 que « [c]'est pas une île ». Ce « secret » n'a pas l'effet escompté ; E3 dirige maintenant son pointeur vers l'île de Papouasie-Nouvelle-Guinée. P. insiste au tdp 23 en indiquant assez distinctement que le pays recherché n'est pas une île. Il manque visiblement quelques données à E3 pour trouver l'objet de sa

recherche. Au tdp 23, E3 fait croire que l'indication de P. est décisive pour sa recherche; mais il continue à pointer des îles (l'archipel des Philippines). Au tdp 26, E3 lance la même interjection, prononcée d'un ton approuvateur. L'intervention de P. donne des informations qui permettent à E3 d'approcher l'objet de sa recherche. Sur le photogramme 8, E3 balaie spontanément le continent asiatique, ce qui montre qu'il sait le repérer sur le planisphère.

27	P.	<p>c'est là-bas quelque part + tu vas en bas + là, c'est l'Inde + tu sais qu'en Inde aussi' il y a des éléphants + <E4 pointe ensuite la zone comprenant la Thaïlande> voilà la Thaïlande + elle est là la Thaïlande + voilà c'est ça ++ c'est ça la Thaïlande</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around;"> <div data-bbox="485 752 1010 1106"> <p style="text-align: center;">Photogramme 9</p> </div> <div data-bbox="1010 752 1522 1106"> <p style="text-align: center;">Photogramme 10</p> </div> </div>
28	Els	<p>en vert'</p> <div style="text-align: center;"> <p style="text-align: center;">Photogramme 11</p> </div>
29	P.	<p>en vert + c'est le pays vert + ça marche</p>

Les approximations de E3 se réduisent. Au tdp 27, P. lui indique de placer son pointeur « en bas ». Le pays désigné est alors l'Inde comme le signale P. en ajoutant une information intéressante dans le contexte qui entoure la lecture de ce texte (« tu sais qu'en Inde aussi' + il y a des éléphants »). Le pointage de l'Inde a pour effet d'orienter décisivement E3 vers la Thaïlande comme le montre le photogramme 9. P. confirme en insistant qu'effectivement, « elle est là la Thaïlande + voilà c'est ça ++ c'est ça la Thaïlande » en maintenant également le pointeur (photogramme 10). Un autre enfant désigne aussi la Thaïlande avec un long bâton. Puis deux autres enfants s'approchent de la carte du monde et tendent l'index vers le pays « [e]n vert » (photogramme 11). P. marque la fin de ce moment en approuvant ce qui est dit ; en effet, « c'est le pays vert, ça marche ». Certains enfants regagnent alors leur bureau, tandis que d'autres accompagnent P. vers le tableau.

4.2.3. Redescription à partir de notions-modèles

La redescription de l'extrait étudié se fera en appliquant certaines notions-modèles issues de la TACD. Ce nouveau point de vue succédant à celui exprimé en langage commun cherchera à caractériser les moments clés de cette séquence en utilisant un système de références éprouvé. Une première objectivation de la pratique du jeu de l'instant pourra dès lors être proposée.

Des instances prises dans un jeu habituel

Les enfants participent à l'enquête sur un texte écrit par la maîtresse de substitution pour la matinée qui officie dans le cadre d'un compagnonnage de formation avec la nouvelle enseignante. P. est connue de la majorité des enfants puisqu'elle enseignait encore durant la précédente année scolaire. Le texte a été travaillé dans son intégralité. Dans le jeu *lire le texte au tableau* de l'institution du *texte libre*, le contrat spécifie qu'après avoir terminé l'enquête sur le texte, chaque enfant doit en lire une ligne de manière fluide et avec l'intonation appropriée. Dans l'institution du *texte libre*, durant le moment de la lecture au tableau, les positions topogénétiques ne sont pas figées et évoluent selon les signes produits et déchiffrées par chaque Instance. Les tdp 1 à 4 concernent donc les transactions menées autour de la lecture problématique d'une ligne par E1. Selon un système d'habitudes conjointes, caractérisant cette institution

didactique, les responsabilités chronogénétiques sont partagées ; tantôt les indications sont fournies par P. (tdp 1, 3), tantôt par Els (tdp 2) font avancer E1 dans le savoir lire.

Changer la nature du jeu et le dévoluer

P. prend la soudaine initiative de changer la nature du jeu en cours. L'attention portée aux signes produits par E1 (<hésitation>), amène P. à introduire subitement, à l'instant t , un nouveau jeu d'apprentissage en enquêtant à partir de nouveaux éléments, peu en lien avec le jeu et les enjeux de sens à l'instant $t-1$. P. gagnerait à valider simplement la proposition au tdp 11. Le mot « Asie » pourrait suffire à mettre un terme à une situation didactique qui aurait alors la consistance d'un jeu de questions-réponses, d'un « quizz scolaire » dans lequel prévaudraient la rapidité et l'évaluation fermée (Sensevy, 2019). P. s'appuierait sur cette réponse de E3 « pour passer à autre chose » (*ibid.*, p. 99) et recentrer les transactions sur le jeu et les enjeux initiaux. La forme non traditionnelle de ce lieu d'éducation scolaire ouvre cependant un temps pour faire l'expérience d'une « forme de connaissance pratique » (*id.*). Le temps didactique de l'École Freinet n'étant pas celui du temps didactique d'objet, l'organisation de la transmission des savoirs n'est pas linéarisée sur l'axe du temps¹⁷¹, le savoir n'est pas sur « l'axe du texte » (*id.*). En bifurquant sur une enquête improvisée, P. semble contrevenir au *déni de réalité* typique de l'imaginaire cybernétique dont Supiot soutient, comme je l'ai montré plus haut, qu'il détermine actuellement – *via* le recours aux algorithmes – la majorité du travail humain. À rebours du professeur-programmable aliéné aux objectifs, aux indicateurs de réussite, aux mesures des performances et aux ajustements imposés, P. agit dans cette situation en connaisseur pratique – en gens du métier. P. tire d'une question non programmée et problématisée (« et vous savez où on était Carmen et moi parce que + j'ai pas marqué Carmen mais elle aussi elle est montée sur un éléphant <inaudible> on était où + alors on est où' »), un jeu didactique spécifique qui va faire vivre une expérience épistémique autrement plus dense que la simple réponse donnée par E2. Le fait que P. taise, dans un premier temps, la réponse qui aurait annulé l'enquête indique sa maîtrise de cette technique de transmission. P. sait mais cache son savoir pour initier les transactions didactiques. Ce geste professoral, procédant d'une mise en retrait volontaire alterne,

¹⁷¹ Ceci n'est pas tout à fait exact ; comme le remarque Go (2007), les fichiers auto-correctifs suivent une progression linéaire dans les différents champs de savoir étudiés. Mais c'est précisément parce qu'ils « font l'objet d'études, qu'ils permettent à l'enfant de tâtonner, d'éprouver le savoir dans la durée propre de son étude, durée psychique de l'étude et durée épistémique du savoir » (Sensevy, 2019, p. 98) que ces fichiers ne réifient pas l'instance Élève. Il faut aussi préciser que les fichiers auto-correctifs ont pour fonction principale d'équilibrer les interventions professorales et de rendre possible le préceptorat.

comme je vais le montrer, avec des moments d'*expressions*, dans lesquelles P. montre alors ce qu'elle sait. Ce mouvement caractérise l'*art de faire* l'enquête sur ce qui est imprévu, non programmé.

La situation du point de vue la dialectique réticence-expression

Dans cette situation didactique, P. oscille entre énoncés expressifs et mises en retrait. Cette relation *chorégraphique* entre P., Els et le nouvel objet de savoir - pour gagner à ce nouveau jeu, il faut savoir repérer sur le planisphère le pays où P. a passé ses vacances – traduit, du côté de P., une certaine expérience du jeu didactique et de ses caractéristiques. La situation initiée de manière imprévue peut faire penser que P. improvise d'un point de vue topogénétique. Une analyse plus serrée montre au contraire que P. régule méthodiquement la recherche, ajustant ses interventions dans la sémiose de Els. On peut intensifier la description de ce jeu du double point de vue l'expression et de la réticence. Ainsi, dans l'extrait étudié, P. s'exprime pour :

- *dévoluer* progressivement le nouveau jeu d'apprentissage au tdp 5, 7, 9 et 11. Ces quatre interventions indiquent que P. organise les conditions de la dévolution par la délimitation et l'orientation de l'enquête dans le cours des échanges. Au départ, au Tdp 5, elle pose deux questions différentes: comment est-elle montée sur un éléphant et où a-t-elle passé ses vacances en compagnie de Carmen. P. ne donne donc pas une consigne préalablement formulée qu'elle dévolue *ex nihilo*. Elle prend appui un élément du texte étudié – le fait qu'elle soit montée sur un éléphant – et montre ainsi qu'elle cherche à ancrer cette activité scolaire dans le vécu des enfants, selon une orientation pédagogique typiquement freinetienne. P. associe une entrée affective dans le jeu pour, me semble-t-il, faciliter son désengagement et faire assumer en grande partie la responsabilité de l'enquête à Els.
- *réguler* l'avancée du jeu. Les interventions régulatrices de P. sont intéressantes dans la mesure où leur contenu diffère en fonction de la chronogenèse. P. prend stratégiquement appui sur la carte, sur E3 et sur ses informations pour faire gagner Els.
 - Sur le photogramme 3, P. montre ainsi un élément déterminant pour gagner au nouveau jeu. L'utilisation du planisphère est une habitude du contrat didactique dans beaucoup de classes lorsqu'il s'agit de situer un

lieu dans l'espace terrestre. Ici P. prend l'initiative de centrer l'étude sur cette forme symbolique spécifique dans la perspective de participer fortement à la constitution du milieu et à l'avancée vers un savoir en jeu mieux identifié. **La situation « échappe [dorénavant] au face à face parce qu'il existe du milieu »** (Sensevy, 2011, p. 112), tenant à distance le risque de glissement vers une situation en forme de quizz.

- Au tdp 16 et sur le photogramme 5, P., évaluant une stagnation chronogénétique, monte en topogénèse pour rendre le milieu plus effectif. Taisant toujours ce qu'elle sait pour maintenir une portée épistémique aux transactions engagées, P. pointe vers E3, le « géographe », sujet-supposé-savoir, transactant censé apporter une valeur chronogénétique à l'enquête. P. prend donc l'initiative de *forcer* la chronogénéité par un partage explicite de responsabilité.

- Les tdp 20, 22 et 25 montrent comment P. insiste pour faire accepter deux énoncés utiles à E4 (l'objet recherché n'est pas une île et se situe en Asie). Ces énoncés sont produits à partir des signes émis par E3 et de la densité épistémique manifestée lors des transactions avec ses anciens élèves. Le photogramme 7 est une nouvelle illustration de ce que Go nomme le « théâtre professoral » (DPE, 2019, p. 326) joué ici par P. Du point de vue proxémique (Forest, 2006a), le rapprochement opéré par P. vers E4, la gestuelle explicite et l'injonction comme susurrée (eh c'est pas une île) confirment que l'enseignante recherche un « effet d'accélération [...] du temps didactique » (*ibid.*, p. 92). P. use stratégiquement d'une gestuelle spécifique en concordance « avec [s]on injonction[] verbale[], et avec la situation didactique » (*ibid.*, p. 91). Au tpd 25, P. valide une information déjà connue par certains enfants. Cette indication est une stratégie gagnante puisqu'elle a pour effet de faire agir E3 de manière décisive.

- *orienter* vers le but du jeu (« Dis le nom du pays » au tdp 15). L'hésitation de E2 exprimée au tdp 13 et montrée sur le photogramme 4, alors qu'il est le premier enfant à lever le doigt pour montrer qu'il *sait*, oblige P. à intervenir pour lui demander de *définir* un élément majeur qui détermine le jeu actuellement joué. La

situation devient un jeu d'apprentissage puisque E2 fait la rencontre forcée de son ignorance (Sensevy, 1998, p. 64). Le milieu est connu par la maîtresse.

- *institutionnaliser*. Aux tdp 27 (voilà la Thaïlande + elle est là la Thaïlande + voilà c'est ça ++ c'est ça la Thaïlande) et tdp 29 (en vert + c'est le pays vert + ça marche), P. monte en topogénèse pour fixer explicitement le statut cognitif de la connaissance travaillée. Le photogramme 10 confirme cette action professorale visant à référencer le lieu et mettre un terme provisoire aux transactions. On pourrait maintenant se demander si Els, voire uniquement E1, E2 ou E3, serait capable de situer *motu proprio* la Thaïlande sur le planisphère en expliquant sa démarche selon la sémantique géographique employée, c'est-à-dire en utilisant des termes comme continent, océans, Asie (en référence à des savoirs propositionnels et des savoirs procéduraux). Il me semble que cette remarque ne cadre pas avec les intentions du jeu de l'instant ici déployé. Sans pouvoir véritablement s'enquérir des intentions de P., je peux supposer que sa décision d'agir kairiquement est portée par une logique de frayage, c'est-à-dire par le projet de résoudre informellement le problème qu'elle a elle-même formulé. Je reviendrai sur ce point ci-dessous.

P. sait également se retirer du jeu et faire preuve de réticence :

- P. laisse E2 confronter ses connaissances au planisphère, c'est-à-dire le laisser enquête *proprio motu* sur une « entité[] dénuée[] d'intention » (*ibid*, p. 111) susceptible de le faire gagner au jeu d'apprentissage « savoir repérer la Thaïlande sur une carte ». C'est parce que l'expérience épistémique de E2 n'est pas assez dense pour exploiter l'entité sélectionnée par P. et que le milieu s'avère donc insuffisamment pourvoyeur de significations effectives, qu'une complexification de celui-ci devient nécessaire avec le choix de l'intervention de E3.
- P. « s'efface » derrière E3 pour faire avancer les transactions. Le milieu est visiblement trop antagoniste puisqu'au tdp 19, E3 exprime son hésitation. Il s'appuie sur un élément de la carte (« l'Océan ») mais sans succès. Un indice particulièrement chronogène l'aide à avancer dans son enquête. Sur le photogramme 8, E3 dirige son pointeur sur le continent asiatique ce qui montre que cette connaissance fait partie des déjà-là et expliquerait peut-être le choix de P. de l'instituer en tant qu'enfant référent dans le domaine de la géographie.

La question de l'institutionnalisation : rebrasser des notions

La vidéo montre que P. ne se lève pas spontanément pour se diriger vers la carte et donner ensuite la responsabilité de l'apprentissage à la classe. L'objet du savoir n'est pas connu d'avance par P. Il n'a pas fait l'objet d'une mise en texte préalable conduisant, *via* une fiche de préparation, à progresser linéairement vers son acquisition selon des jalons repérables et un cadrage temporel explicite. P. ne semble¹⁷² avoir d'autre intention, à cet instant *t*, que de tirer parti des transactions en cours pour évoluer de manière fluide, dans un souci de continuité vers un nouvel enjeu de savoir, susceptible pour P. d'éclairer, ou plutôt de densifier, le jeu actuel. Il n'apparaît pas que le geste de P. soit un signe de désengagement du jeu en cours devant un savoir d'une grande complexité générant une incapacité épistémologique (Sensevy, 1998, p. 60). Les données filmiques montrant des temps longs d'études dans la classe de P. témoignent d'une persévérance dans toute situation de travail, persévérance qui fait d'ailleurs l'objet d'une évaluation collective lors du *Graphique*. Le désengagement est de toute façon contraire au style pédagogique de l'École Freinet.

Dès lors, le nouveau jeu de savoir repérer la Thaïlande sur une carte, semble être une manière d'actualiser des connaissances pour certains, de procéder à ce que Go appelle un « rebrassage des notions » typique d'un enseignement qui ne se base sur l'oubli, comme dans l'enseignement soumis à la temporalité d'objet, mais qui fait fond sur leur effectivité dans des situations à artificialité réduite. L'ensemble des jeux intermédiaires qui apparaissent au fil de l'enquête (« nommer des continents », « repérer des continents », « nommer des océans », « repérer des océans ») se présente comme des occasions de faire un usage « de première main » du planisphère, de le pratiquer de manière *faiblement* méthodique et formelle et de mettre en commun du vocabulaire et une pratique qui appelle des approfondissements ultérieurs.

La place de l'affect dans la problématisation du jeu didactique

La vie affective affleure par intermittence, selon des intensités différentes, dans le cours de ce jeu didactique initié sur l'étonnement de P. (au tdp 5 « mais où je suis allée pendant les vacances allez' »). P. considère donc son étonnement comme une potentialité du milieu (Sensevy, 2011, p. 504) puisqu'à partir d'un moment d'hésitation lors du texte au tableau au Tdp 4, P. choisit d'initier un nouveau jeu d'apprentissage sur la base de son vécu personnel : son voyage en Thaïlande avec une autre enseignante de l'école. Elle

¹⁷² Il ne m'a pas été possible de confirmer cette hypothèse auprès de ce professeur.

tourne donc cette donnée privée, mais chargée affectivement autant pour P. que pour Els qui lui est « attaché » (c'est une information significative concernant la vie de leurs deux anciennes maitresses) en occasion d'enquêter sur le planisphère pour déterminer l'emplacement de la Thaïlande. Cet entremêlement de l'affectif et du didactique sera particulièrement visible dans le troisième cas d'étude présentée dans la partie 5.1.3. (cas d'étude nommé « le cerveau spaghetti »). Disons pour le moment que cet « affect positif », cet affect de *joie* qui engage Els à situer sur la carte le pays où P. a passé ses vacances comportent une dimension rappelant en cela *la généalogie de l'étude* proposée par Simone Weil : l'étude doit être l'occasion de mettre en pratique son intelligence ; or « [l]'intelligence ne peut être menée que par le désir » et « [p]our qu'il ait désir, il faut qu'il y ait plaisir et joie » (Weil, 1960, p. 118). Ainsi l'étude requiert l'intelligence, laquelle est conditionnée par le désir qui prend lui-même racine dans le plaisir et la joie. L'affect de joie, *condition de l'augmentation de la puissance d'agir* chez Spinoza (cf. partie 5.1.3.2.), est au commencement de cette étude vécue comme altérité didactique. On voit ici soulignée cette indissociabilité de l'intellect et de l'émotionnel dans l'activité d'apprendre ; toute situation didactique ne peut faire l'économie des modulations d'être de chaque singularité pour atteindre ses finalités. L'efficacité du projet didactique en dépend très largement.

4.2.4. Un scénario contrefactuel

Le contrefactuel proposé reprend la composition du milieu telle qu'elle est établie entre les enfants et l'enseignante pour la densifier épistémiquement.

Travailler la carte dans la durée : utilisation des points cardinaux, mise en pratique de la notion d'échelle

P. installe un élément du milieu didactique (la carte) pour faire avancer le temps du savoir. Si P. reste à distance d'un glissement vers l'effet Topaze, qui consisterait à prendre la totale responsabilité du jeu d'apprentissage et à donner à la réponse de Els le statut de « comportement gagnant », l'expérience du milieu pourrait évoluer par le fait d'agir conjointement pour repérer, dans un premier temps, les différents continents (modèle à sept continents) et de centrer ensuite le repérage sur le continent asiatique. En effet, la notion de continent fait peut être partie du contrat didactique comme le montre, au début des transactions, la référence à l'Afrique ou à l'Asie (tdp 9, 11). Des notions

sont *déjà-là*. Mobilisées pour ce jeu d'apprentissage, elles contribueraient, en les rendant opératoires, à faciliter le repérage de l'Asie sur le planisphère. Le nouveau jeu d'apprentissage qui succéderait à la localisation cartographique de l'Asie pourrait s'appuyer sur les points cardinaux comme élément symbolique constitutif de l'orientation dans un espace géographique. P. donne des indications pratiquement utiles mais assez faibles du point de vue de la spécificité du *voir comme* géographique (« C'est là-bas quelque part. Tu vas en bas. Là, c'est l'Inde. »). Tout en maintenant la dynamique du jeu de l'instant qui comprend le souci de la signification (« Tu sais qu'en Inde aussi il y a des éléphants »), P. pourrait tirer profit du pouvoir adidactique de la carte géographique par le travail sur les points cardinaux. A partir du repérage initial du continent asiatique, dans la sémiologie de Els, l'orientation selon des énoncés professoraux du type « la Thaïlande est un pays situé au Sud et à l'Est de l'ensemble du continent asiatique; la Thaïlande est au Sud de la Chine, à l'Est de l'Inde », la parenté épistémique avec le jeu d'un « géographe » et avec une utilisation experte de cet élément du milieu donneraient une occasion d'utiliser effectivement et significativement des repères spatiaux indispensables.

Une autre manière d'entrevoir l'adidacticité de la carte consisterait, en conservant les points cardinaux, à repérer la Thaïlande dans un rapport de distance avec un pays asiatique connu et situer préalablement (l'Inde, par exemple). Ce changement de jeu serait l'occasion d'établir un rapport de première main avec la notion d'échelle. En trouvant l'échelle de cette carte, en cherchant conjointement une unité de mesure représentant une distance standard (mille kilomètres par exemple), l'enquête prendrait place dans un milieu enrichi d'entités denses. En maintenant le précaire équilibre de ce jeu didactique spontané, P. pourrait introduire des outils pour que ceux-ci, dans l'épaisseur des transactions didactiques, augmentent la puissance d'agir de Els et deviennent une expérience significative dans la mémoire didactique de la classe. Il faudrait néanmoins considérer la disponibilité des enfants à s'engager dans ce jeu spécifique, sachant que les transactions didactiques que je viens d'étudier prennent place à la fin d'une séance de lecture au tableau et que ce travail a sollicité les enfants pendant près d'une heure.

4.2.5. Greffe d'une situation didactique

Ce jeu de l'instant a institutionnalisé des formes épistémiques particulières qui n'ont pas forcément rencontré des « objets » de savoir clairement délimités. On peut considérer que ce frayage épistémique a permis de faire vivre « un rapport de première

main » avec le planisphère. On peut supposer aussi que des usages similaires de la carte ont été effectués précédemment. Les enfants ont donc atteint un certain degré d'intégration des connaissances cartographiques dans un système cohérent de significations qui peut être suffisant pour le prélèvement d'un minimum d'informations sur une carte, ce qui correspond à une pratique ordinaire de cet objet culturel. Mais la situation décrite montre également que les codes cartographiques, utiles pour une lecture experte, sont des éléments qui n'entrent pas dans la stratégie des transactants. La greffe proposée va donc se centrer sur une pratique des codes cartographiques (par exemple, types de projection, convention, légende, échelle) afin de tendre vers un niveau de pratique et de conceptualisation plus élevé. L'occasion se présente alors de poursuivre par une étude systématique à partir de cette expérience, de faire vivre une situation didactique au sens broussaldien dans laquelle les enfants, y trouvant leur intérêt, vont se coller avec un milieu antagoniste pensé *a priori*. Je vais donner les grandes lignes des séances qu'il serait possible de mettre en œuvre pour un groupe de cycle 2 (plutôt fin de cycle 2). La séquence suivante pourrait être proposée à partir d'une problématique d'ensemble qui serait :

COMMENT UTILISER UNE CARTE GÉOGRAPHIQUE ?

Le domaine d'étude et les compétences générales inscrits dans les programmes officiels (2020) sont :

QUESTIONNER LE MONDE



SE SITUER DANS L'ESPACE



SE REPÉRER DANS L'ESPACE ET LE REPRÉSENTER

Les jeux d'apprentissage spécifiques (J1 et J2) correspondant aux les programmes officiels (2020) sont :

Lire des plans, se repérer sur une carte.



J1 : identifier des représentations globales de la Terre et du monde.

J 2 : connaître et utiliser les éléments constitutifs d'une carte : titre, échelle, orientation, légende.

Les différentes étapes de la séquence proposée seraient les suivantes, en ayant pris soin de problématiser les jeux d'apprentissage pour qu'il initie une situation d'enquête :

J1 : Comment se construit une carte du monde ? (identifier des représentations globales de la Terre et du monde).

Jeu	Problématique	Ce qui est visé	matériel
J1a	À quoi ressemble la planète Terre ?	Amener les élèves à dégager les caractéristiques physiques essentielles de la planète Terre : volume sphérique, relief, terres émergées, océans, villes, fleuves, etc.	<ul style="list-style-type: none"> - ordinateur - logiciel Google Earth
J1b	Comment représenter graphiquement la sphère terrestre ?	Amener à prendre conscience que le planisphère est une vision déformée de la planète Terre. <ul style="list-style-type: none"> - passer d'un volume sphérique à un objet bi-dimensionnel (expérience de l'orange). - montrer les différentes projections et leurs spécificités : cylindrique (Mercator, Peters), conique (Lambert, d'Albers), azimutale (Lambert). 	<ul style="list-style-type: none"> - globe - planisphère - orange - documents projections.
J1c	Les cartes du monde sont-elles identiques dans chaque pays ?	Amener à prendre conscience que la représentation graphique du monde est aussi culturelle ; le centrage diffère en conséquence (planisphère euro-péo-centré, américano-centré, sino-centré, carte dite « upside down » centrée sur l'Australie).	<ul style="list-style-type: none"> - différents planisphères.

J2 : Comment utiliser les codes d'une carte ? (connaître et utiliser les éléments constitutifs d'une carte : titre, échelle, orientation, légende).

Jeu	Problématique	Ce qui est visé	matériel
J2a	Quelles sont les informations que l'on trouve sur une carte géographique ?	Amener les élèves à localiser les éléments constitutifs d'une carte : titre, échelle, orientation, points cardinaux, légende. <ul style="list-style-type: none"> - observer différentes cartes (planisphère, France, régions, 	<ul style="list-style-type: none"> - différentes cartes

		départements) et relever les régularités: un titre (ce que montre la carte), une échelle (réduction de la réalité), une orientation (vers le Nord généralement), points cardinaux (rose des vents), une légende (signification symboles et couleurs utilisés)	
J2b	A quoi sert une légende ?	Amener à comprendre que chaque carte a sa propre codification selon les informations représentées et que la lecture de la légende est indispensable pour avoir accès à celles-ci. <ul style="list-style-type: none"> - localiser et reproduire les légendes des différentes cartes; - lister les symboles et les couleurs utilisés. - faire correspondre ces derniers à leur emplacement sur la carte. Déduire les informations transmises. 	- différentes cartes
J2c	Comment s'orienter sur une carte ?	Amener les élèves à faire usage des points cardinaux pour se situer sur une carte et à maîtriser le vocabulaire permettant de définir des positions (nord, sud, est, ouest...). <ul style="list-style-type: none"> - déterminer les points cardinaux sur la rose des vents et pratiquer la boussole. - déterminer l'orientation d'un planisphère : vers le Nord. 	- boussoles - roses des vents - planisphères
J2d	Comment fonctionne l'échelle d'une carte ?	Amener les élèves à situer l'échelle sur une carte, à comprendre son utilité et à calculer des distances. <ul style="list-style-type: none"> - comprendre la représentation symbolique d'une échelle (un nombre, une unité de longueur, un segment). - comprendre les différences d'échelle entre les cartes. - calculer des distances en fonction de l'échelle (planisphère, carte de France, par exemple). 	- différentes cartes - règle graduée

Le jeu de l'instant se caractérise ici par:

Le jeu de l'instant « situer un lieu sur une carte » que je viens de décrire et d'analyser au prisme de la TACD semble respecter les aspects fondamentaux du processus didactique tout en étant joué sur un mode mineur, c'est-à-dire sans répondre

directement aux formes canoniques de l'étude en temps fort. En effet, différentes modulations viennent amortir la chronologie classiquement établie :

- l'objectif du jeu n'apparaît que lorsque P. pose la question à Els. Aucun signe dans le jeu précédent n'indiquait la transition d'une étude de la langue écrite vers une étude cartographique. L'enjeu de savoir n'est donc pas surdéterminé par une textualisation préalable puisqu'il s'élabore de manière imprévue dans le déroulement même de la situation. La nature du jeu didactique change en générant une succession de jeux épistémiques secondaires, eux-mêmes imprévus et surgissant des transactions menées dans un but chronogénétique ;
- P. saisit l'occasion en effectuant préalablement une lecture stratégique de la situation ; P. agit depuis des indices sémiotiques tangibles – un dynamisme moindre dans les transactions autour de l'enjeu de savoir initial (lecture d'un texte au tableau), l'intérêt de Els pour le lieu géographique de son voyage intensifiant de nouveau l'engagement de Els – et d'autres non invisibles à l'instant t – notamment une connaissance pratique du planisphère, une épistémologie fondée sur l'enquête. De sorte que la décision d'agir semble être prise par la volonté de redynamiser les transactions en interrompant le cours habituel de la séance, de tirer parti d'un événement connu et intéressant la classe et de réactualiser des connaissances ou des pratiques inscrites dans la mémoire didactique de la classe.
- Ce jeu imprévu est soutenu en grande partie par le dynamisme de P., souvent position topogénétique haute. Ce dynamisme est particulièrement visible sur les photogrammes 3, 5, 7 et 1. Son art avéré de faire l'enquête sur l'instant lui permet d'une part, de constituer un milieu adidactique à même la situation et d'autre part, de faire preuve de réticence pour permettre à Els de s'engager dans le jeu d'apprentissage. Ainsi, P. insiste pour partager la responsabilité chronogénétique du savoir nouvellement identifié. Le gain de savoir ne va pas se jouer de manière duale ou restreinte mais de manière collective, P. veillant à faire participer l'ensemble de la classe et à conserver une certaine solidarité épistémique afin que chacun, selon l'intensité de sa présence dans la situation, puisse établir ses propres formes épistémiques et les confronter dans de nouveaux jeux.
- le savoir est bien institutionnalisé mais de manière verbale et sans formalisation

explicite. Cette institutionnalisation *mineure* peut être interrogée quant à sa « rentabilité » épistémique, une séance classique se terminant d'ordinaire par un ensemble de traces *fortes*, fixé sur un support dédié, mémorisé puis classiquement réinvesti lors d'une évaluation prévue pour contrôler leur acquisition. Or, si l'activité d'institutionnalisation est ici réduite à une mise en commun oralisée, elle prend sens dans le contrat didactique générique de cette école qui privilégie le brassage des notions en contexte comme une activité possible d'institutionnalisation parmi d'autres. Les formes épistémiques générées par Els dans cette situation, forcément variées, feront l'objet de réinvestissements et de nouvelles pratiques dans différentes situations: conférences, travail sur fichiers, recherches, expériences, nouveaux jeux de l'instant. Cette situation a permis de frayer une voie dans un objet de savoir, donc de faire la preuve d'une certaine puissance d'agir. Ce frayage va également augmenter la perméabilité et donc la possibilité d'intégrer et/ou de stabiliser de nouveaux objets de savoir lors nouveaux jeux d'apprentissage greffés opportunément sur le jeu d'apprentissage « situer un lieu sur une carte ».

- ce jeu didactique est court (2 minutes 30 secondes) et dynamique (comme le montre l'activité de P.) ; P. régule les transactions en renouvelant fréquemment les micro-jeux d'apprentissage (P. prend stratégiquement appui sur la carte, sur E3 et sur ses informations pour faire gagner Els) et donne un rôle effectif à l'expression des affects, voire en fait un objet de problématisation (en demandant où se situe le lieu de ses vacances). Ces remarques montrent le *sens de l'occasion* déployé par P. et sa capacité stratégique à improviser dans l'instant. Les critères de la conduite d'un enseignement dans une temporalité kairique semblent donc respectés.

5. Cas de transposition en milieu ordinaire : le jeu de l'instant à l'école primaire publique de Montjoyer et à l'école élémentaire publique Célestin Freinet de Valence

5.1. École primaire publique de Montjoyer : Présentation du terrain d'enquête

Prises sur le milieu local.





Cheminant dans le village vers l'école





Place du village avec en arrière-plan la cour de l'école, ses deux marronniers d'Inde et le bâtiment abritant l'école et la mairie.

Le respect des étapes de mon projet méthodologique me conduit à procéder à une analyse et à une compréhension de ce terrain d'enquête, en présentant ses caractéristiques générales et en détaillant les transformations subies par l'effort de transposition organisant l'activité de transmission selon un réseau de significations.

5.1.1. Une première expérience en vue d'une « reconstruction » de l'institution scolaire

5.1.1.1. La transposition des institutions didactiques de l'École Freinet

L'école primaire publique de Montjoyer est composée d'une classe de cycle 1 et de la première année du cycle 2. Cette école fonctionne en regroupement pédagogique intercommunal (RPI) avec l'école élémentaire du village de Réauville distante d'environ deux kilomètres. C'est à Réauville que se trouvent également les services de restauration scolaire et l'accueil périscolaire.

En 2017-2018, le RPI accueille vingt-neuf enfants. Quinze enfants sont inscrits à Montjoyer et quatorze enfants suivent leur scolarité à Réauville. L'école primaire publique de Montjoyer accueille pour la première fois des enfants inscrits dans les cours de Tout Petite Section, de Petite Section et de Moyenne Section.

L'école primaire publique de Montjoyer partage le rez-de-chaussée d'un bâtiment d'un étage avec le local de la mairie. Un logement est loué à des particuliers à l'étage. Les locaux scolaires se composent d'une salle principale d'environ trente mètres carrés et d'une salle annexe utilisée comme préau et transformée durant les vacances scolaires d'été 2017 en pièce fermée et chauffée. L'ensemble de la surface consacrée à l'école est de vingt mètres carrés, auquel il faut ajouter le parvis de la mairie, de forme rectangulaire, et le perron du bâtiment. Cet espace d'environ quarante mètres carrés, utilisé pour les pauses matinale et postméridienne, ne dispose d'aucun des aménagements « types » que l'on retrouve dans la plupart des cours des écoles publiques, maternelles notamment, comme des plaines de jeux. Seul un panneau de basket, abaissé au début de l'année scolaire pour être adapté aux possibilités d'enfants de cycle 1, peut laisser penser à la présence d'une aire d'accueil de l'enfance. Cela reste largement insuffisant et fait l'objet de discussions avec les autorités communales lors du deuxième conseil d'école de l'année scolaire dans lequel il est notamment proposé d'y aménager un module psychomoteur. Le projet recevra un accueil mitigé et ne fera pas l'objet de futures concertations, la plupart des membres de ce conseil arguant le manque de visibilité

concernant le maintien à long terme de l'école maternelle, ainsi que la perspective du coût à partager par les habitants du village.

5.1.1.2. La transposition des institutions didactique de l'École Freinet

Ayant pris connaissance de mon affectation au mois de juin 2017, je suis allé rencontrer l'enseignant titulaire en poste à l'école depuis deux années. Cet enseignant avait la charge d'une classe à trois niveaux : Grande Section, Cours Préparatoire et Cours Élémentaire Première Année. La classe n'était pas aménagée pour accueillir des enfants de Petite et Moyenne Section, et à plus forte raison des enfants de Tout Petite Section. Les bureaux étaient disposés en quatre îlots faisant face au tableau mural. De nombreux affichages (alphabet, fiches illustrant des phonèmes, règles de conjugaison, tables d'addition et de soustraction, diverses créations artistiques) garnissaient les murs de la classe et une partie du tableau. Une armoire surmontée d'un meuble bas constitué de plusieurs casiers pour le rangement des affaires des élèves, deux bibliothèques, une étagère de rangement pour les jeux et, située dans l'annexe, une table pour les créations artistiques et une armoire de rangement constituaient l'ensemble du mobilier. Le bureau de l'enseignant, situé derrière l'ensemble des îlots et face au tableau, occupait un espace d'environ cinq mètres carrés.

Observation n° 26 :

Cette description peut paraître implicitement orientée contre le choix d'une forme classique d'éducation de la part du collègue précédent. La rencontre avec ce collègue fut courtoise, bien que ce dernier semblait sortir d'une année éprouvante, différents problèmes professionnels ayant affecté son quotidien à l'école. C'est un point important à travailler pour tout praticien de pédagogies alternatives: s'efforcer de réduire la conviction selon laquelle les pratiques différentes de la forme classique d'enseignement (et, par extension, le praticien) sont intrinsèquement supérieures. Ce travail scientifique d'objectivation des pratiques me paraît une modeste contribution en ce sens.

Le projet de transposer le modèle pédagogique de l'École Freinet demandait donc une transformation conséquente du lieu d'enseignement et d'apprentissage. Les premières actions ont ciblé le ménagement des locaux scolaires. Voici une mise en regard, sous forme de données photographiques, permettant de se représenter les changements effectués.



1/ Pièce principale avant transposition.



2/ Pièce principale après transposition.



3/ Pièce principale avant transposition.



4/ Pièce principale après transposition.



5/ Pièce annexe avant transposition.



6/ Pièce annexe après transposition



8/ Pièce annexe après transposition

(configuration dortoir)

5.1.1.3. Le ménagement du terrain communal : le Parcours et un potager

À Montjoyer, depuis plusieurs années, l'espace dévolu à l'éducation physique et sportive comprend la cour de récréation, la salle des fêtes du village pour les activités en salle et, occasionnellement, un terrain de football en friche, assez éloigné de l'école. L'âge des enfants accueillis à Montjoyer, ainsi que le projet de transposition du modèle freinetien obligent à repenser les lieux de mise en jeu du corps. Dans les programmes officiels de l'école maternelle, ce domaine d'apprentissage s'intitule « agir, s'exprimer, comprendre à travers l'activité physique ». À l'École Freinet, cet aspect de l'éducation de l'enfant n'est pas enseigné durant un horaire spécifique de l'emploi du temps car le développement physique ne fait pas l'objet d'un enseignement formel. Il s'agit plutôt de placer l'enfance dans un milieu agencé pour stimuler diverses expériences corporelles. Il est à noter que l'enseignement d'une pratique sportive est absent du projet de l'école. J'ai cependant remarqué qu'à Vence, de nombreux enfants se réunissaient durant le temps de la pause méridienne pour improviser des parties de football, sur le terrain équipé de cages, en contrebas de la piscine. Ce désintéressement notable tient pour une part dans une critique radicale du sport comme vecteur de l'idéologie capitaliste. En mutilant les multiples potentialités physiques humaines pour les cadrer dans les gestes réduits d'une activité physique, la pratique d'un sport unique engendre un déséquilibre à être dans le

milieu physique. Cette critique du sport comme produit culturel du capitalisme rejoint celle de l'idéologie mystificatrice du sport-éducation décrite par Jean-Marie Brohm¹⁷³.

Les pratiques corporelles sont pourtant premières dans la pédagogie des Freinet; l'École Freinet est une école naturiste, dans le sens d'un lieu favorable à la santé physique, et mentale, de l'enfant. Pour les Freinet, comme l'avance Riondet (2019), le naturisme prolétarien « constitue une boîte à outils pour agir concrètement dans le prolongement de la réflexion marxiste sur la reproduction des rapports sociaux de production » (Riondet, 2019, pp. 212-213). Contre « la société capitaliste » et contre « une forme de vie et de culture » (*ibid.*, p. 212) qui entraînent, par l'affaiblissement des organismes, « une dégénérescence civilisationnelle » (*ibid.*, p. 211) et « l'assujettissement et l'exploitation de l'individu » (*ibid.*, p. 212), l'enjeu du naturisme freinetien est de développer des techniques, notamment corporelles, qui fassent oeuvre de résistance dans l'optique « du changement des structures » (*ibid.*, p. 213). Les préoccupations du corps ne sont pas réduites à la seule dimension d'affrontement que symbolisent et pervertissent, pour Freinet, les jeux d'équipe moderne. La recherche d'un environnement scolaire où éduquer ces corps en résistance s'est concrétisée, pour les Freinet, sur la colline du Pioulier, en ce que celle-ci offrait, par un aménagement spécifique « les ressources nécessaires à des actions simples: marcher, grimper, cultiver, etc. » (*id.*). L'expérience de Vence est donc également une expérience de mise en jeu et de régénération du corps selon des techniques spécifiques (entre autres, héliothérapie, hydrothérapie, sudation), impulsée globalement par les idées du thérapeute naturiste Basile André Vrochopoulos dit « Vrocho » (Riondet, 2019) et nourrie par un ensemble de réseaux naturistes implanté dans la région niçoise durant l'entre-deux-guerres¹⁷⁴.

Les Freinet ont donc adhéré au projet naturiste de régénération corporelle en ne systématisant pas pour autant la culture physique, aspect de cette régénération qu'ils ont nommé « gymnastique » et qui prenait ainsi place dans l'emploi du temps vençois tel que décrit dans le numéro 19-20 de *L'Éducateur prolétarien*, datant de 1936 :

« 6h 30 : lever des enfants suivi de frictions, sudations, gymnastique ;

7h 15-7h 45 : services ; petit déjeuner ;

8h 30 : lits et dortoir ; travail scolaire dont le texte libre, puis travaux tirés du texte

¹⁷³ Cf. notamment: Brohm, J.-M. (2002). *La machinerie sportive. Essais d'analyse institutionnelle*. Éditions Economica.

¹⁷⁴ Riondet distingue trois types de réseaux dans la région niçoise de l'entre-deux-guerres : « les anarchistes individualistes, la théosophie, la médecine alternative » (Riondet, 2016, p. 155).

(calcul, grammaire, sciences) ;
10h 30 : travail aux champs ;
11h 30 : gymnastique ;
12h-13h 30 : déjeuner, repos, voire jeux ;
13h 30-15h : travail libre manuel (atelier, dessin, découpage, imprimerie) ;
15h-16h : travail libre ;
16h 30 : causerie commune, leçon familière selon les centres d'intérêt ou lecture collective ;
17h15-18h : conférences » (Riondet, 2016, p. 163-164).

La gymnastique freinetienne semble s'inspirer des principes de Georges Hébert¹⁷⁵. Des articles publiés dans *L'Éducateur prolétarien* font explicitement référence à Georges Hébert. Par exemple, le camarade Gachelin, d'Eure-et-Loir, intitule son texte « La méthode Hébert à l'école mixte à une classe »¹⁷⁶. Vigueur fustige « la faillite de la gymnastique scolaire ⁷ et annonce la présentation détaillée de « la méthode naturelle Hébert » qu'il décrit comme la seule capable de donner d'excellents résultats dans nos classes, la seule conforme aux principes d'éducation nouvelle¹⁷⁷. La référence à Hébert circule dans les réseaux pédagogiques freineitiens de l'époque. Ce rapprochement n'est pas anodin ; Freinet a qualifié ses idées sur l'apprentissage de « méthode naturelle » en reprenant l'expression de Hébert, lui-même ayant substitué, en 1910, cette expression à sa *Gymnastique raisonnée* pour « se différencier de ses concurrents et [...] justifier la création d'une nouvelle méthode » (Villaret & Delaplace, 2004, p. 34). Sous le terme de *méthode naturelle*, Georges Hébert a initié une pratique visant le développement physique intégral de l'être humain contre, notamment, la spécialisation, la compétition et la spectacularisation de l'activité physique. Il intègre le naturisme à une morale dominante basée sur l'altruisme (« être fort pour être utile » et porter secours à autrui) dans une démarche d'harmonisation et d'équilibre qui rappelle le naturisme prolétarien freinetien puisque, en complément des exercices physiques, il propose des techniques visant « l'alimentation, le réglage du travail et du repos, la façon de se vêtir, l'usage des bains d'air, de soleil et d'eau » (Hébert, cité par Meden, p. 16). Dans son projet de développer un corps harmonieux non déséquilibrés par des pratiques mettant en jeu de

¹⁷⁵ Je remercie ici Xavier Riondet de m'avoir communiqué des références utiles sur l'influence possible de l'hébertisme dans des aspects de l'œuvre freinetienne.

¹⁷⁶ *L'Éducateur prolétarien*, 20, 1937, p. 265-266.

¹⁷⁷ *L'Éducateur prolétarien*, 11, 1937, p. 245-246.

manière répétée des parties corporelles localisées, Hébert distingue « dix familles d'exercices utilitaires : marcher, courir, sauter, grimper, porter, lancer, défendre, nager, progresser en quadrupédie et en équilibre » (Meden, 2017, p. 13). La Méthode Naturelle recherche la spontanéité et la satisfaction des instincts (*ibid.*, p. 19) ce qui fait écho à l'idée de Freinet selon laquelle l'enfant va se livrer spontanément à des jeux-travaux qui demandent la réalisation des gestes élémentaires pratiqués par le grimpeur, le cueilleur, le chasseur, le pêcheur, l'éleveur.

Pour pallier l'absence, à Montjoyer, d'un lieu adapté pour la mise en jeu des potentialités physiques de l'enfant dans la logique éducative freinetienne, un terrain communal, partiellement utilisé comme potager à la belle saison lors des années précédentes, est investi dès la rentrée de septembre 2017. D'une surface plane d'environ deux cents mètres carrés, le terrain est bordé dans sa partie septentrionale d'un muret en pierre sèche d'environ cinquante centimètres de hauteur. Des amandiers et des chênes verts d'un âge respectable font office de clôture naturelle. Le terrain est recouvert d'herbe.



Vue du terrain communal avant reconstruction (Orientation N/E-S/O)



Vue du terrain communal avant reconstruction (Orientation S/E- N/O)

Pour *reconstruire* ce lieu en vue de réaliser l'institution du *Parcours*, j'ai donc concrétisé les points de jonction de l'hébertisme avec le projet freinetien de régénération du corps. En créant le *Parcours*, dont une représentation graphique est donnée ci-contre, l'idée a été d'associer des exercices de familles variées en vue de satisfaire le besoin fondamental de conquérir la vie et de la conserver en la fortifiant. Pour les maternelles, le *Parcours* a été adapté aux possibilités physiques de chaque degré de maturité. La pratique a été quotidienne et brève. Le moment du parcours a fait place à l'audace et l'inventivité, à l'imagination et au goût de l'effort. Lors de chaque sortie sur le parcours, une des dix familles travaillées a fait l'objet d'une enquête commune par laquelle la classe a cherché à faire émerger les manières de mieux réussir l'exercice. La pratique régulière et raisonnée conduit donc chaque enfant à progresser à son rythme, selon ses capacités actuelles.

Observation n° 27 :

J'ai pris contact avec M. Patrick Grillon par courriel puis par téléphone le 8 mai 2017 pour mieux définir les possibilités d'une « méthode naturelle » à l'école maternelle. M. Grillon fut en lien avec le Centre Hébertiste de La Brède (CHB), un parcours d'éducation physique au grand air créé en Gironde après la deuxième

guerre mondiale par M. Pierre Barron. À la suite de notre entretien téléphonique, j'ai soumis un croquis du parcours illustré sur le document ci-contre pour garantir le respect de la logique de la création de celui du domaine de La Brède. M. Grillon me fit également l'amabilité de m'adresser un ouvrage pour approfondir mes connaissances de l'hébertisme.

Cet espace du milieu montjoyerien, ainsi *reconstruit*, a ouvert la porte à un déploiement pédagogique spécifique que j'ai ici présenté à grands traits et dont les données photographiques suivantes vont tenter de rendre partiellement compte visuellement.



Sur le chemin du parcours, c'est l'occasion de chanter nos comptines



Grimper



Équilibre - sauter



Lever



Lancer



Défendre - attaquer



Course



Quadrupédie - ramper

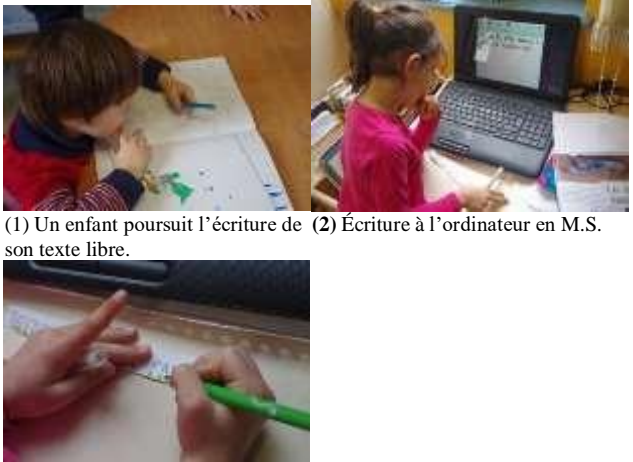
5.1.1.4. La transposition des institutions didactiques de l'École Freinet

La classe de cycle 1 de Montjoyer fonctionne, durant l'année scolaire 2017-2018, sur le modèle du réseau d'institutions didactiques de l'École Freinet. J'ai tenté de respecter le déroulement de la journée tel qu'il s'effectue à Vence en ajustant les pratiques sources aux spécificités du milieu local. Les marqueurs de la journée venceoise sont maintenus. Chaque journée est structurée autour des institutions didactiques emblématiques que sont le *plan de travail*, les *critères*, les « *actualités-trouvailles* », le *texte libre* et les *ateliers*. Le rythme des *conférences* est plus aléatoire en maternelle. Un calendrier a été établi pour maintenir une certaine régularité dans la présentation de cette forme spécifique d'exposés: les conférences ont lieu environ un jour sur deux. En outre, la *Réunion de Coopérative*, plus courte que dans les cycles supérieurs, est placée en milieu et en fin de semaine pour soutenir la vie de la classe dans ses différentes manifestations. Enfin, la *Correspondance scolaire* avec une école maternelle proche de Besançon a contribué, notamment, à donner du sens à l'activité d'écriture-lecture. Une rencontre d'une journée au parc de la Tête d'Or à Lyon a même été organisée en fin d'année scolaire.

Le fonctionnement des institutions didactiques mentionnées ici a déjà fait l'objet d'une description par Go (2007) dans sa modélisation des pratiques vençaises en maternelle. Je me contenterai, pour ma part, d'opérer une focale sur l'institution du *texte libre*. Celle-ci a innervé la plupart des moments du quotidien de la classe et a été l'occasion de pratiquer le jeu de l'instant à de nombreuses reprises.

L'institution du texte libre

L'institution du *texte libre* tient une position centrale dans le quotidien de l'école. En effet, dès leur arrivée en classe, l'usage veut que les enfants, dans la mesure de leur disposition, « écrivent » un texte. Comme à Vence, l'écriture d'un texte est prioritaire. Des premières traces chez les plus jeunes¹⁷⁸ jusqu'à la rédaction presque autonome chez les plus grands, en passant par le dessin dicté à l'adulte et la production graphique à quatre mains, l'écriture mobilise chaque jour l'expression des enfants. Pour permettre au lecteur de mieux se représenter la manière dont cette institution oriente les perceptions, les actions et les jugements dans le but d'une prise de pouvoir progressive sur cet objet culturel dominant, j'en présente ci-après les moments forts sous l'angle chronologique.

<p>1</p>	<p>ACCUEIL</p> <p>Des cahiers, des feutres, des crayons à papier (1), l'ordinateur avec un logiciel adapté à l'écriture des textes ((2) et (3)) sont disponibles lors de l'arrivée à la garderie à 8h30 ou à l'école à 8h50.</p> <p>Le temps d'accueil est un temps de <i>travail</i> (au sens déjà donné dans cette thèse). Les Critères, à travers la question « Est-ce que je me suis vite mis au travail? », permet à chaque enfant d'évaluer et d'évoluer dans son engagement en écriture-lecture.</p>	 <p>(1) Un enfant poursuit l'écriture de son texte libre.</p> <p>(2) Écriture à l'ordinateur en M.S.</p> <p>(3) Des bandelettes de papier permettent à l'enfant de vérifier la correspondance orthographique entre les deux formes de texte.</p>
----------	--	--

¹⁷⁸ Je renvoie le lecteur à la définition de la libre expression donnée plus haut et je rappelle l'analyse de Go (2016) sur l'aplanissement de ces tâtonnements graphiques dans l'épistémologie freinetienne.

2

ATELIERS, PLAN DE TRAVAIL

Durant les Ateliers, les enfants peuvent s'inscrire en *histoires*, dans le cadre de leur *plan de travail*. L'exigence est renforcée chez les plus grands; au cours de l'année, un *plan de travail* semblable à celui utilisé en cycle 2 à l'École Freinet leur est proposé.

La relative autonomie laissée à l'enfant dans le choix de certaines activités vise à travailler ce que Go nomme l' « institution de la délibération » (Go, 2007, p. 233). L'enfant qui délibère dans le système didactique vençois est « constamment incité à récapituler la situation, à en percevoir le donné dans une attitude d'objectivation, puis à référer à certaines normes de la collectivité (dite ici en termes d'École Freinet), et à opter pour une attitude et une action *(ibid.)*

Les enfants inscrits en texte libre utilisent le temps d'Ateliers pour s'exercer au tracé, notamment les plus jeunes ((4) et (5)), les aînés recourant également au tableau pour surmonter une difficulté provisoire (7). La majorité des aînés (MS et GS) est encouragée à écrire un texte, en veillant à soigner la qualité de l'illustration et de l'écriture (6).



(4) Traces au Tableau d'un enfant en Petite Section. (Rabussière, 2018).



(5) Un autre enfant de Petite Section dans ses essais graphiques au Tableau. La culture de l'écrit valorisée dans notre classe pousse les plus jeunes à prendre pouvoir sur cet objet.



(6) Cet enfant de Moyenne Section a dessiné son histoire. Il parvient à écrire de manière autonome quelques mots fréquemment utilisés dans ses textes libres. Les mots inconnus sont écrits en cursive par l'enseignant puis recopiés par l'enfant avec le concours, si besoin, de l'adulte ou d'un autre enfant plus à l'aise.



(7) Un aîné tâtonne au tableau la liaison cursive de deux lettres. (Rabussière, 2018).

3

PRÉSENTATION DES TEXTES.

La « présentation des textes » est le moment de la lecture à haute voix à l'ensemble de la classe. À tour de rôle, les enfants qui désirent « lire » leur histoire sont invités à s'installer avec leur cahier devant la classe réunie au coin regroupement. Les plus jeunes, les enfants peu à l'aise, sont bien sûr accompagnés dans la présentation de leur texte (8) et (10) tandis que les aînés parviennent, au cours de l'année, à reconnaître des mots, à maîtriser l'agencement du texte et à lire de manière autonome. Le professeur amène les enfants à préparer la lecture de leur texte avant la présentation devant le groupe afin de tenir un niveau d'exigence. La lecture du texte est suivie d'un moment d'échanges entre l'enfant et la classe pour développer différents aspects d'ordre sémantique, pratique, technique. Le déroulement des échanges ne fait pas l'objet d'une mise en forme méthodique car une part importante est donnée aux réactions et aux « conseils » nécessairement argumentés que peuvent les enfants à l'auteur. Le rôle de l'enseignant est donc d'apporter, pour chaque présentation, un regard plus avisé et des pistes à travailler pour améliorer la fabrication des textes. C'est ici, je pense, que se joue la possibilité de tendre vers une pratique plus experte d'écrivain et de lecteur, de travailler le « spécifique didactique » (Sensevy, 2011) de cette institution centrale du modèle vençois.



(8) Un enfant de Moyenne Section présente son texte avec le concours de l'adulte.



(10) Une enfant de Moyenne Section lit son texte à la classe en pointant chaque mot.

<p>4</p>	<p>CHOIX DE TEXTES.</p> <p>La lecture oralisée des textes fait ensuite place à un vote pour choisir celui qui a la préférence de la majorité des enfants. Comme le signale Carmen Montès, il ne s'agit pas de procéder à un ersatz de pratique démocratique. À Montjoyer, je suis souvent intervenu pour orienter le choix de la classe lorsqu'un texte présentait un intérêt particulier, d'ordre affectif, didactique ((11) et (12)). Les premiers essais des plus jeunes, la valorisation d'un texte écrit par un enfant traversant une période difficile, un texte écrit sans mon aide par une aînée, sont autant de situations qui requiert un certain <i>tact</i> comme le décrit si justement Eirick Prairat (Prairat, 2019). Si les enfants se montrent souvent sensibles à des dimensions que je ne perçois pas immédiatement, je considère que mon expérience plus aboutie de l'activité d'écriture et de lecture m'oblige à intervenir et à accompagner leurs tentatives. C'est en tant que connaisseur pratique que mes interventions sont efficaces. Je n'agis pas de volonté à volonté, mais bien d'intelligence à intelligence. C'est à cette condition que le moment du choix de textes dépasse le simple de jeu singeant le processus d'une décision démocratique pour devenir une pratique émancipatrice.</p>	 <p>(11) et (12) Le texte des enfants est rappelé pour procéder au vote. J'en profite pour souligner l'intérêt d'un texte du point de vue affectif ou didactique.</p>
<p>5</p>	<p>TEXTE AU TABLEAU.</p> <p>Le texte au tableau est une situation didactique permettant aux enfants d'enquêter sur un écrit déjà investi affectivement et intellectuellement. C'est un moment de lecture assez formalisé ayant généralement lieu en début d'après-midi lorsque les enfants de Petite et Moyenne Section vont à la sieste. Je réunis le groupe de Grande Section pour « enquêter » sur le texte choisi que j'écris en cursive au</p>	 <p>(13) L'enseignant écrit le texte en cursive au tableau en respectant les groupes de souffle et de sens. (Rabusnière, 2018).</p>

tableau, en prenant soin de le découper selon des clauses (13) mettant en valeur les groupes de souffle (donc les groupes de sens). En travaillant explicitement différentes dimensions de l'activité d'écriture-lecture, chacun est amené à utiliser ses connaissances pour parvenir à lire le texte dans son intégralité. La question de la « méthode de lecture » est de ce fait rendue caduque; tel enfant aura, ici et maintenant, plus de facilité à reconnaître globalement le texte, tandis que tel autre examinera les lettres et leur son pour retrouver synthétiquement le mot. Tel autre également s'appuiera sur le sens des mots reconnus pour anticiper la partie du texte qui suit. La règle essentielle du jeu de l'enquête textuelle est celle qui consiste à prouver ce que l'on affirme. En annotant spécifiquement le texte (14), avec un code couleur par exemple, il s'agit pour chacun de garantir ses assertions pour reprendre une expression deweyenne. Le milieu didactique (affiches, panneaux de l'alphabet dans les trois graphies, cahiers, livres, lettres des correspondants, etc.) fournit une aide déterminante pour permettre de mener à terme l'engagement de l'enfant (15). Le code, par exemple, est ainsi travaillé dans sa contextualité.

Après avoir reconnu tous les mots, le texte est lu collectivement, puis individuellement, en s'efforçant de produire une lecture aisée, fluide et expressive. Des exercices courts et variés assez classiques (pointage des mots, lecture en tout sens, jeu de kim, etc.) sont accompagnés d'un moment d'écriture en cursive sur un mot choisi dans le texte parmi les plus fréquents de la langue française (16) et (17) et parfois d'une dictée des mots déjà mémorisés. Ces derniers seront réinvestis lors de l'écriture d'un nouveau texte sur le cahier de textes libres.



(14) Le texte est progressivement annoté par le groupe. Chaque enfant, avec l'aide éventuelle des pairs et de l'enseignant, doit justifier ce qu'il propose.



(15) Pour justifier ses propositions, l'enfant peut par exemple s'appuyer des affiches numérotées sur lesquelles sont écrits en cursive les anciens textes choisis par la classe.



(16) J'écris au tableau la préposition "de" en commentant, pour chaque lettre que je nomme, le geste graphique associé. (17) Le groupe de G.S. tâtonne l'écriture de la préposition "de" sur l'ardoise.

IMPRIMERIE.

Après avoir travaillé le texte au tableau, un groupe de trois enfants se réunit pour procéder à son impression. Pour cela, chaque enfant va se munir d'une bandelette sur laquelle est écrit un groupe de mots en cursive - équivalent à un groupe de souffle/sens (18). Dans une ambiance de travail coopérative, les caractères, rangés dans une casse posée en oblique, sont saisis et insérés dans un composteur pour former le groupe de mots travaillés (19) et (20). Les composteurs contenant les caractères sont ensuite disposés sur la presse pour la « mise en page » (21). Un enfant utilise un rouleau encreur pour colorer manuellement les caractères de chaque composteur (22) pendant qu'un autre enfant, veillant à ne pas avoir de contact avec l'encre, place une feuille de papier au format A5 à l'intérieur de la presse et rabat le volet presseur pour procéder au tirage (23). Les feuilles imprimées sont mises à sécher sur un fil tendu traversant la classe (25). Le nettoyage du matériel est un rituel indispensable pour le bon fonctionnement de cette institution. Les composteurs et les caractères sont brossés et remis au bon endroit dans la casse (26). Les interlignes en bois sont rangées dans un bac et la presse est nettoyée pour être utilisée ultérieurement. Si le tirage n'est pas terminé durant le temps des Ateliers de l'après-midi, les composteurs sont



(18) Le texte choisi est écrit en cursive sur des bandelettes de papier. (Rabussière, 2018).



(19) Chaque enfant prend compose le texte de sa bandelette. (Rabussière, 2018).



(20) L'Imprimerie permet le travail coopératif. Ici, les caractères rangés dans la casse. (Rabussière, 2018).



(21) Le texte composé est disposé sur la presse. (Rabussière, 2018).



(22) Un enfant procède à l'encreur manuel des caractères avant la pose d'une feuille au format A5. Cette feuille a été préparée avec la technique du "papier à la cuve". (Rabussière, 2018).

nettoyés et laissés dans la presse pour permettre aux enfants formés de terminer le travail en temps d'autonomie. Le texte imprimé est exposé dans le « chemin de fer » de la classe (24) qui consiste en des pochettes plastifiées dans lesquelles sont insérées, dans l'ordre chronologique, chaque page du journal.



(23) Une enfant actionne la presse. (Rabussière, 2018).



(24) Un texte imprimé avec la presse à volet et rangé dans le chemin de fer. (Rabussière, 2018).



(25) Les feuilles sont mises à sécher sur un fil tendu entre deux extrémités de la classe. (Rabussière, 2018).



(26) Les enfants prennent soin de nettoyer le matériel pour une prochaine utilisation. (Rabussière, 2018).

7

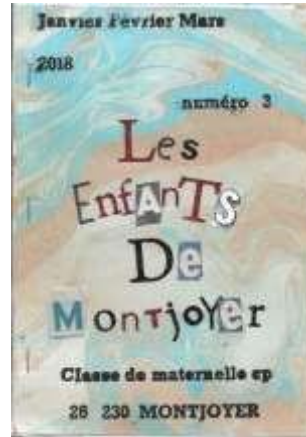
PUBLICATION DU JOURNAL.

Lorsque l'ensemble des textes et des illustrations est terminé, les aînés procèdent à l'agrafage du journal. Différents tas de feuilles correspondant aux différentes pages du journal sont disposés dans l'ordre chronologique sur trois tables mises bout à bout. Chaque enfant va collecter une feuille de chaque tas de manière à constituer un « dossier ».

Ces dossiers sont ensuite donnés à deux enfants qui sont chargés de vérifier, en se référant au chemin de fer, si l'ordre chronologique est respecté ou si une ou plusieurs pages sont manquantes.

Lorsque les dossiers sont validés, l'enseignant vérifie une dernière fois et procède à l'agrafage, aidé des enfants suffisamment adroits pour utiliser l'outil. Les journaux sont ensuite prêts à être publiés.

Ci-contre ((27), (28), (29), (30)), des extraits des journaux publiés durant l'année scolaire 2017-2018.



(27) Couverture du journal n°3.



(28) Couverture du journal n° 2.



(29) Texte libre imprimé et illustration publiés dans le journal.



(30) Texte libre et illustration publiés dans le journal.

5.1.2. Premier cas d'étude d'un jeu de l'instant

Ce premier cas illustre une situation qui se déroule en début d'année scolaire, le vendredi 21 septembre 2018, à 10h50, durant la pause réglementaire. La plupart des enfants ont déjà vécu une année scolaire ensemble.

5.1.2.1. Description en langage commun

Une première description

La plupart des enfants sont dans la cour pour la pause du matin. Certains jouent dans le bac à sable installé récemment sous la fenêtre du secrétariat de la mairie, d'autres jouent à s'attraper et quelques-uns entourent la nouvelle cabane de Skofy, le lapin nain adopté par la classe l'année dernière. À proximité, sur la porte d'entrée du dortoir, une mante religieuse progresse verticalement. Un groupe d'enfants ne tarde pas à se réunir pour observer l'animal. Aucun ne semble vouloir le toucher. Je m'approche du groupe. J'approche mon doigt de la tête de l'animal qui se met aussitôt dans une position défensive caractéristique, le corps dressé et les pattes avant repliées, prêtes à être déployées. J'effectue plusieurs fois ce geste devant les enfants, en indiquant que cette bête se met toujours en position d'attaque. Ces derniers sont attentifs aux mouvements de la mante religieuse. Je demande si quelqu'un connaît le nom de l'animal. Marius en a déjà vu, c'est une mante religieuse. Izia-Rose ajoute que c'est un insecte. Je profite de cette précision pour voir si les *grands* inscrits dans cette classe la précédente année scolaire se souviennent de la conférence de Victoire sur les fourmis. Je demande de prouver qu'il s'agit bien d'un insecte. Devant l'hésitation générale, je demande d'observer toutes les parties de son corps. La plupart reconnaissent la tête. Je la pointe. Puis, après un petit temps de silence, je décide de glisser ma main sur la partie centrale de l'insecte. Il s'agit du thorax. Puis la partie arrière, opposée à la tête, la plus longue : l'abdomen. Visiblement, les termes « thorax » et « abdomen » n'étaient plus un savoir à disposition chez certains enfants. La présence inattendue de cet insecte dans notre cour donne une nouvelle opportunité d'actualiser un savoir qui avait fait l'objet d'une première exposition lors de la conférence d'un enfant désormais inscrite à l'école élémentaire du RPI. La mante religieuse poursuit son ascension, elle est maintenant hors de portée, du moins je le pense. Je me dirige vers le bac à sable de la cour, m'éloignant du groupe. Le groupe se disperse, quelques minutes passent. Je note alors une certaine

effervescence. Par l'utilisation astucieuse d'un bout de corde, Lola est parvenue à faire tomber la mante religieuse au sol pour l'observer plus minutieusement. La chute est malheureusement fatale pour l'insecte. Quelques enfants reviennent auprès de Lola et tente de le « ressusciter » en le déplaçant avec de petites sections d'une branche. Leurs essais sont vains. La tristesse se lit sur le visage de Lola. Les autres enfants sont également touchés car il est acquis qu'on ne doit pas blesser ou tuer un animal pour le plaisir. Je m'approche de nouveau du groupe, ramasse l'insecte puis l'amène jusqu'au coin regroupement, en m'arrêtant au passage au coin bibliothèque pour prendre un livre sur les insectes qui passionne la classe. J'ai alors dans l'idée de faire connaître plus amplement aux enfants la vie de cet animal. Est-ce parce que je pense de manière très simpliste que le meilleur moyen de respecter la vie d'un être vivant est de le connaître, voire de s'en étonner ? Je signifie à l'ensemble du groupe qu'il est temps de se réunir. Nous nous installons au coin regroupement. Je propose aux enfants désormais réunis d'en savoir plus sur la mante religieuse. La mort de ce dernier a provoqué beaucoup d'émoi dans la classe. Aussi, je sens une attention accrue lorsque j'ouvre le livre-documentaire. Nous rappelons collectivement le nom de l'insecte offert à la vue de tous. J'en profite pour demander le son et le nom de la première lettre du mot « mante ». J'indique que dans ce livre, les mots sont classés dans l'ordre de l'alphabet. C'est le « m ». Je me rends directement à la page montrant et définissant une mante religieuse. Je lis le petit texte et accueille les réactions des enfants selon un rituel bien ancré: retenir une information incroyable et tenter de ne pas répéter ce qu'un pair a déjà dit. Le cannibalisme sexuel suscite de l'intérêt. La « courte » longévité de cet insecte est également mentionnée. Tout en prêtant attention au groupe, Magali, l'ATSEM, a récupéré les trois panneaux de la conférence sur les fourmis rangés dans une pochette de protection grand format. Je pose le livre et me saisis du panneau montrant la description anatomique de la fourmi. Je pointe de nouveau les trois parties de l'insecte en reproduisant la même gestuelle exécutée précédemment. Certains enfants s'aident des indications écrites pour nommer les parties localisées par mon pointage. Devant de telles ressemblances anatomiques, je demande si nous ne pouvons pas nommer le « groupe » auquel appartiennent ces deux animaux. Timéo indique que la mante religieuse et la fourmi sont des insectes. J'insiste, d'un air exagérément dubitatif : comment s'assurer que nous sommes bien en présence d'insectes ? Romain et Marius expriment, de manière presque mécanique, les trois parties chez un insecte. Ils hésitent sur les termes thorax et abdomen et sont aidés par le groupe, sans mon intervention. Je valide leur proposition et j'en profite pour répéter ce que je

considère comme une « conclusion » provisoire de ce moment: les animaux ayant trois parties – tête, thorax, abdomen –, sont des insectes. Ayant ainsi conclu, je poursuis d'un même élan et annonce, malgré un bruit de plus en plus gênant, le moment des inscriptions pour les ateliers de l'après-midi. Il est quasiment 11h20.

Reprise

La petite cour de l'école de Montjoyer, une fin de matinée du mois de septembre, trois semaines après la rentrée des classes. Les enfants sont sortis pour la pause réglementaire. Dans la plupart des écoles, ce moment de la journée se présente ordinairement comme un moment de re-création, un moment de régénération pour les enfants comme pour les adultes. Cette coupure permet de se ménager un temps pour « souffler », autant pour les élèves que pour les enseignants. Parmi les explications possibles à cette micro-institution dans l'institution, le manque de continuité dans l'expérience, assez caractéristique de la forme scolaire classique d'enseignement, oblige à ménager des moments de relâchement, des moments de libération des énergies jusque là contenues par une relation éducative soumise au défilement des objets de savoir. Dans le modèle vençois, la récréation n'est *a priori* d'aucune utilité puisque, comme l'explique Brigitte Konecny¹⁷⁹, cité par Go (2007, p. 121), « il n'y a pas [...] de rapport entre le temps de récréation et la capacité à se consacrer à un travail que l'on accepte de prendre en charge, ce serait plutôt une question « de maturité et de responsabilisation » ». Contraint par le cadre réglementaire officiel et par la pesanteur du fonctionnement scolaire des années précédentes, j'ai réfléchi à en décaler l'horaire de manière à le marginaliser. La récréation reste inscrite dans l'emploi du temps mais ce moment est placé en fin de matinée afin de proposer une transition douce vers la pause méridienne. Je n'ai pas réussi à la supprimer ; cette suppression aurait alors pris tout son sens dans une forme scolaire reconstruite suscitant la continuité de l'expérience. La pause du matin ainsi maintenue n'est toutefois pas isolée de notre fonctionnement ; la description ci-dessus illustre la possibilité d'opérer des liens entre les différentes expériences vécues dans des temps et des lieux distincts.

Le temps de la pause reste malgré tout un temps marqué par la désorganisation. La relation entre les enfants prend une nouvelle épaisseur et engendre de nouvelles possibilités de saisie. A l'image des professeurs de l'École Freinet, pour qui la pause est dans les textes mais non dans les têtes, je demeure toujours *présent* à la vie qui s'y déploie. Aujourd'hui, un événement fortuit vient se juxtaposer aux activités librement

¹⁷⁹ Brigitte Konecny a enseigné à l'École Freinet entre 1978 et 2009.

investies : un groupe d'enfants dirige son attention sur la présence d'un animal. Ce type d'événement est fréquent dans de nombreuses écoles sans pour autant susciter une entrée en scène de l'enseignant à des fins didactiques. Deux signes incitant à une action professorale sur l'instant sont réunis : l'imprévisibilité et un intérêt partagé par un petit groupe d'enfants. En outre, je raccroche presque immédiatement cet événement à la possibilité d'actualiser les connaissances transmises lors d'une conférence sur les fourmis présentées au mois d'avril 2018.

Observation n° 28 :

Il me semble que tout enseignant forme le projet de donner du sens au savoir en le confrontant à des situations non programmées. Au cours de celles-ci, les enfants peuvent faire la démonstration que ce qui est enseigné augmente leur compréhension et leur action sur le milieu dans lequel ils évoluent. Si l'évaluation est utile au couple enseignement-apprentissage, elle prend ici la forme d'une preuve et non d'une épreuve.

Mon intervention signifie que ce qui arrive dans cette cour est significatif. J'aurais pu laisser les enfants construire leur propre rapport à l'animal, laisser le groupe faire « sa propre expérience ». En didactisant cet incident, je lui donne un caractère d'événement. Il me paraît hautement improbable qu'un enfant ait l'idée première, à ce moment précis, de relier les observations menées par le groupe à la conférence de Victoire, à la mémoire du savoir à disposition dans notre classe.

5.1.2.2. Redescription à partir des notions modèles

Le jeu de l'instant ne se déploie pas à partir d'un objet de savoir déterminé au préalable. Aucune fiche de préparation n'indique ici les étapes à suivre pour respecter le texte d'un savoir. Les enfants et les professeurs vont jouer à des jeux d'apprentissage informels, sans contenus fixés d'avance. Le savoir en jeu va se construire au fur et à mesure du déroulement des transactions didactiques.

Surgissement de l'imprévu

Les catégories de la TACD se révèlent pertinentes dans les cas où le savoir et le « dispositif de confrontation » qui en résulte sont connus d'avance par l'enseignant. Comme le signale Sensevy, une « autre capacité stratégique », et par conséquent de nouvelles notions-modèles qui en permettraient la description, doivent être produites pour

rendre compte d'un processus de production d'un savoir inconnu au sein d'une situation non programmée, le professeur faisant alors avancer les élèves surtout parce qu'il est connaisseur de l'enquête (Sensevy, 2011, p. 735). La situation présentée donne à voir cette « autre capacité stratégique » puisque la temporalité de l'enquête n'est pas secrétée par le problème préparée à l'avance par le professeur mais par la manière dont le professeur et les enfants agissent conjointement depuis le « micro-événement » de la présence d'une mante religieuse dans la cour.

La perspective de faire jouer des connaissances déjà-là et de pratiquer *in situ* l'observation d'un animal et de ses caractéristiques amène le professeur à occuper, dans un lieu inhabituel pour des jeux d'apprentissage, une position topogénétique haute, marquant ainsi le commencement de l'action conjointe entre les différentes instances. Dans cette classe de maternelle, le professeur est très souvent l'initiateur des jeux de l'instant; l'élève à l'origine d'une enquête sur un événement imprévu est rare. Par sa micro-décision (« Je m'approche du groupe. J'approche mon doigt de la tête de l'animal qui se met aussitôt dans une position défensive caractéristique, le corps dressé et les pattes avant repliées, prêtes à être déployées »), l'enseignant opère donc une rupture dans les manières d'agir, de penser et de ressentir qu'établit la cour de récréation en tant qu'*institution*. Cette coupure dans la temporalité « faible » du moment récréatif est stimulée par la présence active d'un groupe d'enfants autour de l'insecte. L'enseignant *va ici à la recherche d'un événement* (Freinet, E., 1966a) en rompant la continuité temporelle et spatiale du temps récréatif. Cette rupture dans un ensemble d'actes institués se double d'un souci de raccrocher l'événement à la mémoire didactique de la classe et à l'art d'enquêter typique du fonctionnement didactique de la classe. La rupture est ici solidaire d'un souci de jointure (partie 2.3.3.), de ligature des instants pour reprendre une expression bachelardienne; de temporalité récréative, le temps de la pause devient, pour ce groupe d'enfants, une temporalité kairique. L'imprévu, saisi par l'enseignant, est alors apprivoisé en tant qu'événement permettant opportunément de rebrasser *in situ*, par une forme mineure d'enquête - par frayage - une notion déjà travaillée.

Du quizz à l'enquête

Le professeur ne problématise pas immédiatement pour lancer une recherche collective. Il prend en charge les premiers moments de l'enquête en les théâtralisant afin de maintenir l'intérêt : il interagit avec l'animal pour montrer un comportement spécifique de ce dernier, donne une information (« *en indiquant que cette bête se met toujours en position d'attaque* ») et interroge le groupe d'enfants (« *Je demande si*

quelqu'un connaît le nom de l'animal »). Cette interrogation s'apparente à une sorte de test de connaissances. Le professeur aurait pu s'en tenir à ce type de « test », baser les échanges sur un quizz et valider ou réfuter les réponses données. Ce rapport au savoir caractérise la forme générale des relations didactiques dans la forme scolaire traditionnelle. Il peut se résumer par les trois temps de l'enseignement classique : questions-réponses-tâches. En fournissant des réponses correctes aux questions fermées de l'enseignant, certains élèves font illusoirement avancer le savoir et, à leur insu, privent le groupe d'une expérience épistémique dense. La vigilance du professeur est alors indispensable; il doit créer les conditions didactiques pour tendre vers une solidarité épistémique. Ici, il prend appui sur la mémoire didactique de la classe et sur le gain de savoir partagé dans le vécu d'une institution forte (« Je profite de cette précision pour voir si les *grands* qui étaient dans cette classe la précédente année scolaire se souviennent de la conférence de Victoire sur les fourmis ») et choisit de problématiser la rencontre fortuite avec cet animal en incitant les enfants à justifier l'identification de celui-ci par ses caractéristiques principales (« Je demande de prouver qu'il s'agit bien d'un insecte »). La dévolution du nouveau jeu d'apprentissage « reconnaître un insecte » signifie que le professeur donne à l'élève une responsabilité d'apprendre, mais d'apprendre d'une certaine façon (Collectif DPE, 2019, p. 593). Cette façon, ce n'est pas la réification des réponses en vérités absolues. C'est pour travailler *dans la durée*, selon le temps nécessaire à la mise en forme de signes épars que le professeur initie cette enquête. Cette temporalité, secrétée par l'irruption de l'événement « présence de la mante religieuse », se déploie par la construction *ex nihilo* d'un milieu qui se complexifie en se réactualisant par l'intégration d'éléments nouveaux : il s'agit bien d'une forme mineure de l'enquête menée dans une temporalité kairique.

Impératif didactique: la complexification du milieu

Du point de vue mésogénétique, en prenant le travail du problème «à quoi reconnaître un insecte», la situation peut être décrite en distinguant deux états du milieu.

Dans un premier moment qui correspond au temps de la pause, dans la cour de récréation, les enfants ont à faire à un milieu dont le taux d'adidacticité est en regard de l'enjeu de savoir l'enquête menée. En effet, je l'ai déjà mentionné, la cour de récréation n'est pas spécifiquement orientée pour supporter des transactions didactiques à forte teneur épistémique. Ainsi, « ce avec quoi il y a à faire pour avancer dans le problème » (DPE, 2019, p. 594) se compose schématiquement du déjà-là des enfants (et de la mémoire didactique qui en est supposément solidaire), des connaissances pratiques du

professeur, et de la mante religieuse. Le professeur tente de se retirer provisoirement du jeu pour laisser la charge chronogénétique au groupe. Cette réticence professorale immobilise les transactions didactiques; le professeur croit déchiffrer un indice sémiotique important (« Devant l'hésitation générale ») qui l'incite à monter de nouveau en topogénèse en donnant un élément (« je demande d'observer toutes les parties de son corps »). Cette intervention a pour effet de donner à voir un aspect de la réalité vécue par le groupe que le professeur juge doublement utile : continuité d'expérience et d'autre part, dans la mesure où l'acquisition de ce nouveau savoir fait également partie des attentes des programmes officiels (2015) pour la maternelle.

Vécu affectif et empathie didactique

Cette situation fait vivre une « amplitude » de réactions affectives à l'instance élève: surprise (« À proximité, sur la porte d'entrée du dortoir, une mante religieuse progresse verticalement »), tristesse (« La mort de ce dernier a provoqué beaucoup d'émoi dans la classe », « La tristesse se lit sur le visage de Lola. Les autres enfants sont également touchés car il est acquis qu'on ne doit pas blesser ou tuer un animal pour le plaisir »). Il me paraît donc intéressant d'appréhender le vécu de cette situation au prisme des *affects* et d'éviter la binarisation de la relation didactique émergente entre ce qui relève des comportements épistémiques et ce qui relève du sensible. Comme l'écrit Sensevy,

« [l]a didactique fait l'étude d'agents en train d'enseigner et d'apprendre, et elle doit donc nécessairement faire l'étude du comportement psychique de ces agents en train d'enseigner et d'apprendre » (Sensevy, 2011, p. 504).

Le psychique et le didactique sont enchevêtrés dans le travail didactique. Les phénomènes affectifs, en tant que catégorie générale du vécu psychique, englobent « les émotions, les humeurs, les sentiments, les passions, les tempéraments, les traits de caractère (et, par ce biais, les vertus et les vices) et parfois même les sensations et les désirs » (Deonna & Teroni, 2016, p. 12). Pour mon étude, j'entends le terme *affect* au sens de Spinoza et tel que l'utilise Sensevy en didactique pour nourrir l'idée de puissance d'agir comme définition du savoir. Spinoza définit ainsi l'affect :

« Par Affect, j'entends les affections du Corps qui augmentent ou diminuent, aident ou répriment, la puissance d'Agir de ce Corps, et en même temps les idées de ces affections » (Spinoza, 2010, p. 213).

En appui sur Spinoza et Deleuze, Sensevy conçoit ainsi l'augmentation de la puissance d'agir comme conséquence de passions joyeuses dans la relation didactique. Dans le même mouvement, Sensevy voit dans les passions tristes un comportement psychique diminuant cette puissance d'agir. Le processus didactique, dans sa dimension psychique,

est donc *chargé d'affects*. Ces affects sont une potentialité du milieu avec laquelle l'enseignant va devoir jouer (Sensevy, 2011, p. 504). Le jeu du professeur, qui est celui de viser *in fine* à faire augmenter les puissances d'agir, consiste dès lors en une « gestion didactique des affects didactiques » (*ibid.*, p. 504) que le concept de sémioses (DPE, 2019) permet de mieux effectuer.

L'étude de cette relation didactique comme « variation continue de la puissance d'agir » se comprend dès lors comme un vécu commun prenant « diverses valences et intensités selon les conditions effectives » (Jodry, DPE, 2019, p. 266). C'est ici « tout l'être humain [qui] est en train d'apprendre et d'enseigner » comme le signale Sensevy après Chevillard (Sensevy, 2011, p. 507). Du côté des enfants, je l'ai déjà mentionné, les intensités affectives passent de la surprise génératrice d'étonnement et de curiosité, à l'effervescence du rapport à l'animal en se manifestant également dans la tristesse provoquée par la mort de l'insecte puis en terminant par une institutionnalisation (« Je valide leur proposition et j'en profite pour répéter ce que je considère comme une "conclusion" provisoire de ce moment : les animaux ayant trois parties – tête, thorax, abdomen –, sont des insectes ») garantissant la finalité épistémique du vécu affectif. L'enseignant, de son côté, se place continuellement aux points de tangence des manifestations affectives d'un groupe pris dans une situation d'enseignement créée sur l'instant. Cette manière d'être de l'enseignant dans la relation didactique caractérise une *empathie didactique* définie par Sensevy comme « ce qui se passe lorsque le professeur partage avec l'élève le rapport affectif au milieu » (*ibid.*, p. 506). L'enseignant suit la concrétisation des potentialités du milieu, travaillant notamment les charges affectives depuis une perspective didactique, cherchant dès que possible à *frayer un passage* entre les dimensions affective et épistémique. Ce *sens du jeu* de l'enseignant, *toujours en instance de partage avec les élèves*, sera développé plus dans l'analyse du cas d'étude intitulé « le cerveau spaghetti ».

En résumé, le jeu de l'instant se caractérise ici par:

- l'instance Professeur en position topogénétique haute pour former un enjeu de savoir et initier le jeu d'apprentissage « reconnaître un insecte ». L'apprivoisement de l'imprévu passe ici chez l'enseignant par une *intelligence de la situation* : celle-ci réunit un ensemble de signes compris comme un ensemble de facteurs potentiellement riches en effets didactiques : des enfants

dont la présence est sensiblement mobilisée par l'apparition d'une mante religieuse ; une conférence sur les fourmis présentée préalablement qui permettrait d'actualiser des connaissances ou d'en découvrir de nouvelles ; un milieu tourné vers l'enseignement-apprentissage. Ainsi, l'événement de la présence d'une mante religieuse est tourné en occasion de déployer une enquête originale par un choix *intuitif* basé aussi sur une connaissance experte de l'enquête comme mode d'enseignement efficace.

- la dévolution de ce jeu d'apprentissage sous la forme d'une enquête et non d'un jeu de questions-réponses. L'enseignant cherche à mettre un milieu entre l'enjeu de savoir construit au cours de la situation et l'activité des enfants de manière à contrer la facilité didactique consistant à développer les transactions sous la forme d'un quizz et à engager les élèves à agir *proprio motu*, à prendre une responsabilité effective pour tenter d'unifier dans un tout les éléments épars avec lesquels ils se colletent dans le milieu.
- un milieu progressivement complexifié par l'irruption d'un événement ou la décision d'introduire des éléments matériels: une mante religieuse, les panneaux d'une conférence sur la fourmi. Cette conduite dynamique et nerveuse de la situation didactique par l'enseignant permet de renouveler le milieu, de réguler les transactions de cette temporalité kairique pour qu'elles maintiennent une perspective didactique et qu'elles empêchent le processus didactique de « vieillir ».
- une prise en compte des affects dans le déroulement effectif de la relation didactique. L'action professorale ne démêle pas abruptement le vécu relationnel et épistémique mais « s'en sert » de manière mésogénétique et chronogénétique.
- une recherche d'institutionnalisation qui, dans la lignée des remarques précédentes, consiste à maintenir une tension entre authenticité de l'expérience de la situation, c'est-à-dire ouverture et présence à autrui et exigence de parvenir à un gain, certes provisoire, du jeu d'apprentissage conjointement mené.

5.1.2.3. Un scénario contrefactuel

Dans ce scénario pédagogique, les transactions didactiques vont se dérouler depuis une mise en situation différente qui reprendrait néanmoins les deux temps et les deux lieux de la situation initiale.

Dans un premier temps, dans la cour de récréation, l'enseignant choisit de ne pas orienter l'étude vers la reconnaissance de l'insecte mais interroge plus généralement le groupe sur la présence de cet insecte dans la cour. Intervenant après les propos de Marius et d'Izia-Rose (« Marius en a déjà vu, c'est une mante religieuse. Izia-Rose ajoute que c'est un insecte »), il délaisse le projet de lier la situation présente à la mémoire didactique de la classe (ici, la conférence de Victoire) pour poser cette question : « Que fait la mante religieuse ici? ». Les réponses des enfants traiteront très probablement du besoin de se nourrir. L'enseignant pourrait dès lors mener les transactions vers une caractérisation plus savante du vivant en le questionnant. Cette activité serait d'ailleurs en accord avec les programmes officiels. Une relance du type « que se passe-t-il si la mante religieuse ne trouve pas de quoi se nourrir ? » pourrait aider à faire comprendre la nécessité de s'alimenter pour se maintenir en vie. Les propositions des enfants seraient gardées en mémoire puis écrites au tableau sous forme de carte mentale lors du retour en classe, ce qui constituerait le deuxième temps de ce jeu de l'instant. Parmi les possibilités envisagées, il y aurait par exemple : le besoin de « boire », le besoin de respirer, le besoin d'aller aux toilettes, le besoin de dormir, le besoin de jouer. À cette occasion, l'enseignant ferait chercher aux enfants une manière de vérifier leurs hypothèses. L'idée serait d'introduire, par une greffe didactique, une reprise de ce travail au cours de laquelle un ensemble de situations serait mis en œuvre autour d'un élevage d'insectes. Je décris des exemples de reprise ci-après.

5.1.2.4. Greffe d'une situation didactique

Reconnaître un insecte

Un temps d'étude plus dense sera proposé pour distinguer le vivant du non vivant. Cet enjeu de savoir va concerner le domaine d'apprentissage « explorer le monde », décliné dans le thème « explorer le monde du vivant, des objets et de la matière » et le sous-thème « découvrir le monde vivant ».

L'étude menée visera d'abord à identifier, nommer ou regrouper des animaux en fonction de leurs caractéristiques (écailles, poils, plumes) ou d'autres critères (modes de déplacement, milieux de vie) émergeant de l'enquête¹⁸⁰.

En reprenant la problématisation initiale (« Comment reconnaître un insecte? »), un travail de tri et de catégorisations s'opérera ensuite collectivement à partir d'images d'animaux montrées manuellement ou numérisées et diffusées au tableau par un vidéo-projecteur. Une catégorisation « intuitive », basée sur l'aspect visuel, sera rapidement délaissée au profit d'une analyse morphologique; à cette occasion, des enfants, ou l'enseignant, pourront rappeler les trois parties du corps d'un insecte évoquées lors de la conférence et approchées lors de ce jeu de l'instant. L'enseignant ajoutera également un indice infaillible pour déterminer la présence d'un insecte par le comptage du nombre de pattes; tout insecte possède trois paires de pattes articulées, donc six pattes.

L'activité suivante mettra à l'épreuve les connaissances établies. A partir de figurines d'animaux – ou à défaut d'images –, les enfants, répartis par îlots, devront isoler celles représentant des insectes. Une première mise en commun permettra de rappeler les critères de catégorisation. L'enseignant introduira alors des animaux morphologiquement proches des insectes (araignées, crabes, mille-pattes, larves de coccinelle) et après un temps de recherche, organisera une deuxième mise en commun. Un dernier temps d'activité sera proposé dans lequel, par pair, un enfant ayant les yeux bandés plongera sa main dans un sac fermé contenant les figurines d'animaux et devra prouver à son binôme qu'il s'agit ou non d'un insecte.

En guise de « trace écrite », l'enseignant pourra proposer, lors de la classe-promenade hebdomadaire, de photographier l'ensemble des êtres vivants rencontrés. Les photographies seront ensuite numérisées et imprimées en petit format pour être distribuées à chaque enfant pour une activité de tri. Sur une page du cahier de trace écrite intitulée « Comment reconnaître un insecte ? », divisée en deux colonnes (insecte, autres), les enfants colleront et commenteront les images en lien avec le problème énoncé. L'enseignant écrira sur les cahiers les justifications de chacun. Une mise en commun permettra de vérifier le travail individuel. À l'issue de ce moment de trace écrite, l'enseignant pourrait « forcer » l'installation d'un élevage d'insectes, donnant lieu à de nouvelles observations et de nouvelles problématizations.

¹⁸⁰ Selon les connaissances des élèves, un premier problème à travailler pourrait être celui des critères de distinction entre le vivant et le non-vivant.

Élever et enquêter

Les différentes manifestations de la vie animale pourraient également être observées par la mise en place de deux élevages en parallèle, l'élevage de phasmes et l'élevage d'escargots¹⁸¹.

Ces deux élevages, installés dans un coin spécifique de la classe (par exemple, le coin « explorer le monde »), vont être l'occasion de construire des problèmes et d'enquêter pour leur résolution. Concrètement, les différentes phases de cette enquête seraient les suivantes :

1. Installer et se familiariser avec les élevages

- Les escargots pourraient être introduits en début d'année, par exemple à la suite d'une classe-promenade ou plus simplement en tant qu'élément « forcé » dans le milieu par l'enseignant. Cette action sera l'occasion de prévoir collectivement les besoins d'un escargot en situation d'élevage ; pour compléter les propositions des élèves consignées sur une affiche, une visite dans un élevage d'escargot, un appel en visio à ces mêmes éleveurs si le déplacement sur site est difficile, un guide d'élevage seront des documents utiles.
- Parallèlement, le lien avec le jeu de l'instant sur la mante religieuse pourra initier l'installation d'un deuxième élevage, celui d'un insecte cette fois, dont on rappellera collectivement les caractéristiques. L'élevage de phasmes moroses, dans un récipient adapté, par la facilité d'observation et la possibilité de manipulation qu'il autorise, permettra de produire à la fois des connaissances circonstanciées et des connaissances plus générales.

2. Observations et construction des problèmes

L'accessibilité au coin sciences favorise de nombreuses observations, spontanées ou dirigées. Parmi les questionnements possibles, on relèvera, après un travail de classification thématique et sous forme de panneaux grand format :

- *la morphologie et le mode de déplacement* (les parties du corps et leur rôle en lien avec les parties du corps humain): Est-ce que les escargots / les phasmes voient/entendent ? Comment se déplacent les escargots? Ont-ils une « bouche » ? Comment les phasmes et les escargots font caca/pipi ?

¹⁸¹ Cette greffe s'inspire de l'organisation du module d'apprentissage proposé sur le site eduscol : <https://eduscol.education.fr/document/13519/download>

- *les besoins vitaux* (alimentation préférentielle, besoin en eau, reproduction, milieu de vie propice): Que mangent les escargots / les phasmes ? Comment les phasmes font des bébés ?

- *le cycle de vie* (naissance, croissance, vieillissement, mort): Comment naissent les escargots / les phasmes ? Est-ce que les escargots / les phasmes grandissent ? Pourquoi les escargots / les phasmes sont morts? Pourquoi y a-t-il la « peau » du phasme dans le récipient ? Comment la coquille de l'escargot grossit ?

3. Enquêtes et institutionnalisation

Chaque problème ainsi déterminé donnera l'occasion de moments d'expérience et de retours collectifs pour mettre en partage les résultats, oralement et sur des affiches spécifiquement créées. Par exemple, pour répondre à la question soulevée dans le scénario contrefactuel, différents aliments, apportés par des enfants, seraient proposés aux escargots et aux phasmes, ainsi qu'un relevé du niveau d'eau. Les œufs possiblement pondus mettront en avant la reproduction de l'espèce et l'aménagement tâtonné de leur lieu de vie (pierre, feuilles d'arbre, terre, etc.) impliquera une meilleure connaissance de leur biotope respectif.

Pour institutionnaliser la production de ces connaissances, une brochure reproduisant l'ensemble des affiches en format A3 viendra enrichir la bibliothèque documentaire de la classe, créée sur le modèle des Bibliothèques de Travail Junior (BTJ).

5.1.3. Deuxième cas d'étude : le cerveau spaghetti

Nous sommes au mois de mars 2018. Les enfants sont familiarisés avec le fonctionnement de la classe basé sur un ensemble d'institutions didactiques.

Le temps de garderie commence à 8h30, les enfants arrivent alors de manière échelonnée. Dès leur entrée dans la salle de classe – la salle de repos est utilisée également comme une salle d'accueil le matin –, ils sont habitués à prendre leur cahier d'histoires pour commencer à *écrire* ou à lire un des livres proposé à la bibliothèque ou présenté sur une étagère faisant office de présentoir. Le professeur circule et intervient, encourage, dans le plus grand silence possible. À 9h10, le professeur appelle *les critères*. Les enfants s'assoient alors au coin regroupement. Seuls l'enfant de CP, effectuant son

plan de travail, et l'unique enfant de TPS récemment scolarisé, ne participent pas directement à ce moment. Après avoir rappelé les *critères*, le professeur préside les *actualités-trouvailles*. À ce moment de l'année, quelques enfants ont déjà présenté les *actualités-trouvailles*, sans que ce rôle de président ne devienne systématique. Il est laissé à la volonté de l'enfant. Il fait de toute façon l'objet d'un retour critique qui aide chacun à mieux assurer sa présidence. Les *rituels du matin* suivent les *critères*. C'est une institution didactique que l'on retrouve dans la forme scolaire classique d'enseignement en maternelle. Il s'agit pour chaque enfant, à tour de rôle, de compter et de nommer les présents et les absents, puis de déterminer la date du jour. Les rituels du matin sont évalués collectivement puis c'est le moment des *actualités-trouvailles*, généralement vers 9h20.

5.1.3.1. Description en langage commun

L'extrait utilisé pour cette étude dure 6 mn 10 sec. Il est filmé depuis une caméra positionnée dans un angle du plafond de la pièce principale de sorte qu'il donne une vue plongeante sur l'ensemble de l'espace et plus particulièrement sur le coin de regroupement investi par les enfants, l'ATSEM et le professeur.

Présentation de l'extrait étudié et éléments de contexte

Ce matin du mardi 13 mars 2018, treize enfants participent aux *actualités-trouvailles* au coin regroupement. L'enfant de CP décide de poursuivre son plan de travail et l'enfant de TPS, encore peu disposé à rester attentif durant ce temps d'échanges, s'est installé à une table et manipule de la pâte à modeler. Après quelques échanges, nous proposons la transcription de l'intervention du professeur depuis la prise de parole de Marius G. Nous pensons cette situation comme exemplaire dans la manière de montrer la pratique du jeu de l'instant.

M. est un enfant durablement affecté par sa première expérience scolaire en PS dans un groupe scolaire voisin. Il effectue sa première année à Montjoyer et ses parents ont noté une amélioration dans son rapport à l'école. Les transitions entre le milieu familial et l'école occasionnent parfois des rechutes, comme ce matin. M. prend donc la parole et vient se positionner devant les autres enfants. Après quelques hésitations pour trouver ses mots, il informe la classe qu'il va être invité par Paul. Des échanges se poursuivent à travers lesquels nous apprenons que Marius a déjà été invité par d'autres enfants, dont

Nolann. Magali, l'ATSEM, fait remarquer à la classe qu'il a donc des copains, et elle ne comprend pas pourquoi il pleure parfois en arrivant à l'école. Marius a donc essuyé quelques larmes en arrivant alors que, lors du « bonjour » matinal au professeur, il s'est félicité de n'avoir pas pleuré.

Pour la transcription, les abréviations suivantes sont utilisées:

P. : professeur.


AT.: ATSEM

E1, E2, E3, E4, E5, E6: enfants de la classe

Els: ensemble des enfants de la classe

Ina.: inaudible.

Transcription et description



1	P.	tu m'as dit que tu n'avais pas pleuré'  Photogramme 1
2	AT.	il pleut on va dire
3	P.	ah ++ C'est la pluie qui a fait ça, non' + <u>ah, ouais.</u>
4	E1	bin oui <u>c'est la pluie</u> elle est rentrée dans mon cerveau
5	P.	ah oui, ce serait une histoire marrante ça + la pluie rentre dans le cerveau de Marius et sort par ses yeux
6	AT.	alors XX il m'a dit que son cerveau c'était du saucisson <...?>
7	P.	c'est du saucisson ton cerveau'
8	E1	oui
9	P.	oh non/c'est quoi ces cerveaux en saucisson

		 <p>Photogramme 2</p>
10	Els	(rire)
11	P.	mais qu'est-ce qu'il y a dans le cerveau d'ailleurs'


La transcription commence par l'étonnement de P. : M. a pleuré lors du temps d'accueil alors qu'il semblait se sentir plus à son aise en classe depuis quelques semaines. AT. dédramatise la situation en associant l'humeur de M. au temps particulièrement maussade pour ce début du mois de mars 2018. P. saisit la remarque formulée par AT. et s'adresse à E1 pour lui demander, malicieusement, si ses pleurs n'étaient pas liés à la pluie. Dans une métaphore peu ordinaire pour un enfant de son âge (M.S.), E1 ajoute au tdp 4 que cette pluie « est rentrée dans [s]on cerveau ». Cette référence au cerveau ne surgit peut-être pas inopportunément; la mère de E1 présente des troubles neurologiques sous forme de crises qui affectent gravement sa vie privée et professionnelle.

Au tdp 6, AT., en qualité de membre de la communauté éducative, saisit l'occasion pour faire part d'une expression étonnante et amusante prononcée par M. lors du temps d'accueil du matin: son cerveau serait du « saucisson ». Cette association semble l'amuser, la classe également (tdp 10). P. prend soin de répéter de manière incrédule (tdp 9), dans un souci de complicité mais peut-être aussi de possibilité de mise à distance d'un objet potentiellement angoissant. Cependant P. semble maintenir la portée didactique de l'institution des Actualités-Trouvailles dont la définition de l'enjeu, décrit sur l'emploi du temps et connu des enfants comme des parents et de l'ATSEM, correspond à la « présentation régle et argumentée d'un objet, d'un livre, d'un événement ». P. tolère donc momentanément un écart aux usages habituels. Mais devant le caractère frivole de la remarque de E1 au tdp 8, il prend la décision d'orienter différemment les échanges. Devant le risque de voir glisser la situation vers une conversation mondaine sans dessein épistémique, P. quitte la relation duelle pour s'adresser à la classe et formuler inopinément une interrogation en lien avec l'élément objet d'investissement affectif. En

demandant « ce qu'il y a dans le cerveau *d'ailleurs* »¹⁸², P. incite les enfants à déplacer les prises de parole vers un effort commun de recherche. Le photogramme 2 montre le déplacement de la problématique émergente vers le groupe classe: un enfant sollicite la parole pour apporter sa contribution.

12	Els	des os + des tuyaux + du sang
13	P.	des tuyaux dans le cerveau' / chut, on lève le doigt + toi tu penses qu'il y a du sang & toi tu penses qu'il y a des tuyaux & tu penses qu'il y a quoi toi
14	E2	en fait +++ là ++ il y a des choses qui ressemblent à des spaghettis et ++ et\
15	P.	viens nous montrer ces spaghettis'' quoi'+ il y a des spaghettis dans la tête'
16	E2	ça ressemble à des spaghettis
17	P.	vas-y & fais ces spaghettis
18	E2	<E1 dessine au tableau une forme arrondie, fermée, sur laquelle il trace un ensemble de traits courts et fins> on a des spaghettis qui sont collés à ça et après là on voit ++ et là ++ là dans le cerveau ++ on voit ++ et que dedans le cerveau\  Photogramme 3
19	P.	<AT. amène un ouvrage documentaire> on va voir s'il y a ces spaghettis comme tu as dit / bien asseyez-vous que l'on puisse voir/ M. assieds-toi / alors il y en a(vaît) qui avaient parlé de tuyaux  Photogramme 4.

¹⁸² C'est moi qui souligne.

20	E3	il y avait du sang
21	P.	il y avait du sang + c'est ça les spaghettis pour toi'
22	E2	ça avait des boules et là + il y a pas de boules  Photogramme 5.

Les premières propositions donnent déjà un contenu différent aux échanges et démontrent que des connaissances acceptables sont déjà disponibles chez certains enfants. Ainsi, d'aucuns évoquent, au tdp 12, les « os », le « sang ». Les « tuyaux » éventuels demeurent une notion plus ambiguë. P. décide de mettre en commun ces propositions (« toi tu penses qu'il y a du sang & toi tu penses qu'il y a des tuyaux & tu penses qu'il y a quoi toi ») pour constituer un point de départ à la recherche et s'assurer qu'un ensemble acceptable de représentations a été pris en compte. E2 reprend la parole au tdp 14 et émet alors l'idée de la présence de « spaghettis ». P. propose à E2 de préciser sa proposition en l'invitant à dessiner les « spaghettis ». Si, dans un premier temps, le dessin semble aider E1 à mettre en forme son idée (« on a des spaghettis qui sont collés à ça »), la suite de son explication est plus confuse. A ce point de la recherche, la recherche initiée par P. s'appuie sur quelques éléments épars : des os, du sang, des tuyaux, des « spaghettis » qui seraient collés sur une chose appelée « cerveau ». Autrement dit, l'objet de l'étude n'a pas encore de contours bien définis. Au tdp 19, AT., ayant prêté une oreille très attentive au déroulement des échanges, introduit un abécédaire-dictionnaire illustré ouvert à la page du mot cerveau. Ce geste de AT. est habituel et dénote une posture professionnelle actualisée dans le contexte du fonctionnement de cette classe; celle-ci est un collectif de recherche et chaque membre du groupe est incité à utiliser les ressources du milieu pour apprendre. Ce document écrit et illustré est alors utilisé par P. pour confronter les éléments fournis par la classe avec des éléments établis scientifiquement et mis à portée d'un jeune public. Au tdp 16, E2 revient sur une

hypothèse formulée plus tôt pour la valider à l'aide de l'illustration du livre. Cependant, E1 ne peut garantir ce qu'il avait proposé ; ces « spaghettis » avaient des terminaisons en forme de boules et le document utilisé ne les montre pas. E2 fait-il référence aux neurones ? Sa description semble, en tout cas, correspondre au schéma suivant, les axones remplaçant les spaghettis et les dendrites, comprenant les noyaux, expliquant les terminaisons en forme de boule :

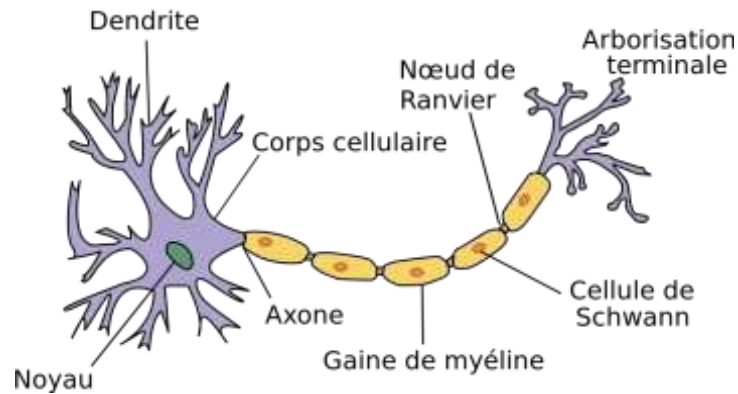




Schéma légendé de la forme d'un neurone¹⁸³

Le problème des spaghettis demeure non résolu à ce stade des échanges.

23	P.	d'accord + il y a combien de parties là' alors là c'est la partie de quelle couleur là'
24	Els	bleue:
25	P.	voilà c'est/ elle est comment par rapport aux autres'
26	E3	++ plus grosse
27	E4	on dirait presque que + que c'est un C:
28	P.	oui'' ah presque comme un C / là c'est quoi' 
		Photogramme 6




¹⁸³


https://fr.wikipedia.org/wiki/Neuromorphologie#/media/Fichier:Neurone_fran%C3%A7ais_sch%C3%A9ma.svg

29	E4	rou:ge
30	P.	là
31	Els	ve::rt
32	P.	celle-là va où
33	E4	dans le cou” c’est des tuyaux’
34	P.	<p>oui/ alors je vous lis + le cerveau et les nerfs + ton cerveau est dans la tête/ on touche notre tête, c’est bon <P. touche sa tête avec la main gauche> on sait où est notre tête/ et donc sous + et là/ qu’est-ce qu’il y a là qui la protège <P. pointe son crâne en le tapotant avec ses doigts></p>  <p>Photogramme 7</p>
35	Els	des os’
36	P.	voilà il y a l’os/ et bien sous’ l’os/ il y a ça + alors ton cerveau est dans la tête/ il ressemble un peu à un chou-fleur <rires de Els> de la taille de tes deux poings/ prenez vos poings & vous les mettez à côté ça fait votre cerveau <P. joint ses deux mains qui sont repliées en forme de poings, Els miment P.> voilà/ toi ton cerveau est grand comme ça/ fais voir toi/ non mets tes poings comme ça/ voilà/ mets-les à côté maintenant// voilà & ton cerveau est gros comme ça/ voilà Romain & tu peux le rentrer dedans + je poursuis + ton cerveau contrôle/ tes pensées et tes sensations” ça veut dire quoi

P. semble mettre en parenthèse la recherche visant à déterminer ce que les spaghettis signifient pour E2. Montrant l’illustration du cerveau à la classe, P. dirige l’attention des enfants sur la présence éventuelle de tuyaux. L’image proposée par cet ouvrage distingue plusieurs parties cérébrales, colorées différemment. Entre le tdp 23 et le tdp 33, les échanges se font autour des trois parties principales, le télencéphale (« on dirait presque que + que c’est un C: » comme l’indique E4), et le (« Dans le cou. C’est des tuyaux! » comme le note E3). Aux tdp 34 et 36, P. choisit de lire le texte accompagnant le schéma simplifié du cerveau en tentant de rendre compréhensible les informations partagées. Il valide une des hypothèses initiales en situant le crâne (« l’os ») et en soulignant sa


fonction de protection comme le montre la réponse de Els au tdp 35. Au tdp 36, il demande ensuite aux enfants de joindre leurs deux poings afin d'avoir une représentation tangible de la taille de leur cerveau. Cette approche sensible d'un organe interne s'effectue donc par la vue et le toucher. La recherche, centrée jusqu'à présent sur l'aspect physique du cerveau, se poursuit par l'étude de ses différentes fonctions: « ton cerveau contrôle/ tes pensées et tes sensations” ça veut dire quoi ».




37	E5	ça veut dire qu'il contrôle ton corps + <u>et tout</u> :
38	P.	<p><u>oui et surtout</u> <la> + les sensations ça veut dire si c'est</p>  <p>Photogramme 8</p>  <p>Photogramme 9</p>
39	Els	<.....?>
40	P.	si c'est comment
41	Els	<p>si c'est:: + triste (AT. propose un nouveau livre).</p>  <p>Photogramme 10</p>

42	P.	<p><..... ?> alors tes mouvements + alors qu'est-ce qu'il contrôle ton cerveau / faites un mouvement (Els fait des mouvements) voilà vas-y Timéo / voilà regardez euh Nolann / fais un mouvement Nolann / voilà c'est ton cerveau qui contrôle le mouvement + c'est là, ça se passe là ++ et ta mémoire c'est quoi la mémoire</p>  <p>Photogramme 11</p>
43	E5	c'est dans le cerveau
44	P.	oui c'est ça + c'est quand on se souvient par exemple <u>quand on se souvient de quoi</u>
45	E5	<u>maitre</u> / maître là <u>je réfléchis dans ma tête</u>
46	E1	<u>des initiatives:</u>
47	P.	des initiatives : voilà / chut / oui on se souvient de quoi'
48	E5	maitre
49	P.	attends / là il réfléchit dans sa tête alors est-ce qu'il travaille ton cerveau quand tu réfléchis
50	E5	il travaille
51	E3	comme quand tu te souviens du u
53	P.	quand tu te souviens du u ton cerveau travaille
54	E5	et même pendant la nuit

E5 donne son interprétation du rôle du cerveau; ce dernier « contrôle [le] corps ». Dans un premier temps, P. ne s'attarde pas sur l'explicitation de la proposition « le cerveau contrôle tes pensées et tes émotions » qui sera reprise un peu plus loin. Il se contente à cet instant de montrer par des gestes (photogrammes 8 et 9) une personne en train de pleurer (photogramme 8, émotion) et une personne qui semble se brûler (photogramme 9, sensation). Il abandonne provisoirement la lecture linéaire du texte pour isoler deux nouvelles fonctions du cerveau et pour les partager avec le groupe. Au tdp 42, il propose aux enfants de faire un mouvement pour rendre concret la capacité du


cerveau à commander les actions de notre corps. Il répète que c'est le « cerveau qui contrôle le mouvement » pour insister sur une mise en relation peu évidente à ces niveaux d'apprentissage. Les photogrammes 8 et 9 montrent que E2 lève le doigt pour donner sa réponse à la « phrase amorce » prononcée par P. au tdp 38 : « les sensations ça veut dire si c'est ». P. a reçu un nouveau livre de la part de AT.. Le photogramme 10 montre que P. considère l'ouvrage un court instant, durant les prises de parole spontanées de Els, mais décide de ne pas en tirer parti. La pause transcrite et les ruptures dans les énoncés au tdp 42 attestent de ce moment de flottement, P. cherchant visiblement à reprendre la recherche collective et à maintenir l'attention de la classe. Les éléments fournis dans ce nouvel ouvrage, assez complexes et adressés à un public plus âgé, sont jugés trop éloignés des possibilités de la classe. Après avoir fait vivre la relation entre le cerveau et l'exécution de mouvements, P. attire l'attention des enfants sur le fait que le cerveau est le siège de notre mémoire. Si la prise de parole de E5 au tdp 45 montre qu'il en reste au niveau de la localisation de cette fonction, E1, visiblement pris au jeu de la recherche, saisit le sens de la question en associant la mémoire et le souvenir. P. insiste sur cette information en cherchant un exemple concret à l'activité « de se souvenir », exemple que fournit E1 au tdp 46, en rapport avec une institution forte du fonctionnement de la classe. Entre les tdp 50 et 53, une mise en relation assez floue entre deux activités du cerveau amène P. à mêler la mémorisation et la pensée (« quand tu te souviens du u ton cerveau travaille ») à partir des éléments fournis par E5 (« il travaille ») et E3 (« comme quand tu te souviens de u »). La proposition de E5 oriente manifestement P. dans ce rapprochement, même si le fait de ramener à la conscience une information mémorisée peut être assimilé à un « travail ». Au tdp 54, E5 ajoute un élément intéressant qui ne fait pas l'objet de commentaires, P. se contentant de le valider par des gestes.

55	P.	<p>et oui ton cerveau travaille / alors je continue + des messages partent et arrivent à ton cerveau par des nerfs + ah mais c'est peut-être ça que tu as dessiné</p>  <p>Photogramme 12</p>
----	----	--

56	E5	des globules bleus
57	P.	c'est comme ces spaghettis que tu disais là + c'est les petits fils qui relient tout dans ton cerveau ++ les nerfs sont comme des câbles de téléphone  Photogramme 13
58	E3	<u>des cables de télépho:ne <surprise collective></u>
59	P.	<u>on a un cable de téléphone</u> là ++ bin oui + il est où + ah mais il est là le câble de téléphone + ça fait comme ça dans notre cerveau comme des câbles + et oui  Photogramme 14  Photogramme 14
60	E5	des globules bleus
61	P.	alors ++ les nerfs sont comme des câbles de téléphone informant le cerveau de ce qui arrive dans le monde

Les prises de parole de P. sont largement majoritaires dans cette séquence (tdp 55, 57, 59 et 60). P. reprend le fil de sa lecture puis saisit l'occasion de mettre en relation la

nouvelle information (présence de nerfs dans le cerveau) avec la « recherche sur les spaghettis » et les éléments déterminés et mis en forme par E2 interrompue plus tôt ; pour donner corps à cette action, P. se tourne ostensiblement vers le tableau (photogramme 12) puis vers E2 (photogramme 13). L'analogie fournie par le texte entre les nerfs et les câbles de téléphone, qui provoque de l'étonnement parmi les enfants (E3 au tdp 58 et réaction de surprise collective) conduit P. à en donner une image concrète au tdp 52 (photogramme 14). P. circonscrit ce moment en concluant que « les nerfs sont comme des câbles de téléphone informant le cerveau de ce qui arrive dans le monde » en décrivant par des gestes assez suggestifs leur localisation dans le cerveau comme le montre le photogramme 15. Parallèlement aux interventions prolongées de P., E5 tente de faire entendre sa proposition (« des globules bleus ») à deux reprises (tdp 56 et 60). A-t-il repéré un élément d'intérêt pour l'enquête sur le cerveau menée par la classe ? Les « globules bleus » correspondent-ils aux neurones ? P. et le groupe ne semblent pas donner à cet instant de l'importance à son observation.

62	E5	ah maître c'est fini
63	P.	oui + ton cerveau commande ensuite à ton corps ce qu'il doit faire + donc là ++ mettez votre cerveau asseyez-vous' + allez votre cerveau vous commande de vous asseoir/ asseyez-vous à votre place/ allez-y/ écoutez votre cerveau
64	AT.	faites marcher le cerveau
65	P.	voilà + faites marcher + allez on s'assoit à sa place +++ alors le cerveau + il nous sert à quoi  Photogramme 15
66	E3	(à) tout faire
67	P.	oui presque à tout faire
68	E5	à réfléchir
69	P.	à réfléchir + quoi d'autres

70	E5	à bouger:
71	P.	à bouger + faites des mouvements
72	E2	à se souvenir des initiatives
73	P	par exemple voilà se souvenir <u>des initiatives</u>
74	E4	<u>on a des nerfs dans les yeux:</u>
75	P.	et puis on a oublié de dire + quand je fais ça <pleurs> ++ quand je fais ça <rires>
76	E5	il y a des nerfs/ les ém:: <cherche son mot>
77	P.	oui les É + MO +
78	E4	jis
79		oui tu allais le dire Romain + quand je suis comme ça <fait mine de pleurer> est-ce que tu sais toi Victoire'
80	E6	<u>non</u>
81	E5	<u>émotions</u>

Est-ce l'absence de retours sur sa proposition qui mène E5 à sortir du thème des échanges pour signaler la fin du temps imparti aux Actualités-Trouvailles ? E5 ne se désinvestit pas pour autant de la recherche puisqu'il intervient à cinq reprises dans cette séquence (tdp 62, 68, 70, 76, 81) avec une contribution notable dans la mise en commun des éléments essentiels caractérisant le cerveau et ses fonctions. Cette récapitulation est initiée par P. lorsqu'il demande à la classe, au tdp 65, à « quoi sert » le cerveau, ce qui lui permet de recentrer la classe et de montrer ostensiblement, par une utilisation des doigts d'une main observable sur le photogramme 15, le commencement du moment de « récapitulation » des éléments découverts. Le cerveau permet de « réfléchir » (tdp 68, contrôle des pensées), de « bouger » (tdp 70, contrôle des mouvements), de « se souvenir » (tdp 72, siège de la mémoire). E4 rappelle même la présence « des nerfs » au tdp 74 faisant peut-être évoluer sa première proposition au tdp 33 lorsqu'elle déclare la présence de « tuyaux ». P. complète cette mise en commun par une fonction non travaillée dans les précédents échanges, celle du contrôle des émotions. Au tdp 75, il mime la tristesse (<pleurs>), la joie (<rire>) pour faciliter la désignation de la fonction. Il est à noter que le contrôle des sensations n'est pas rappelé étant visiblement insuffisamment travaillé : au tdp 39, Els. ne peut définir le mot « sensation ». Est-ce le fait que Els prononce « triste » plus tôt dans les échanges, au tdp 41, qui conduit P. à se centrer sur les émotions au

détriment des sensations ? Prenant d'abord appui sur la proposition de E4 au tdp 76 (« il y a les nerfs »), E5 s'y reprend à deux fois, avec l'aide de P. sollicitant l'aînée de la classe en CP (E6 au tdp 80), pour finir par trouver le mot qui lui échappait « émotions » (tdp 81). E4, de manière assez spontanée (tdp 78), fait référence à un de ses textes libres sur les « émojis », lequel évoque un jeu d'émotions. La réponse de E5 complète ainsi la liste des éléments mis en circulation au cours des échanges.

82	P.	émotions + voilà alors faites une émotion par exemple l'émotion: pas content <P. fait mine d'être contrarié, Els miment le fait d'être contrarié> voilà là c'est le cerveau qui s'allume là dans un côté et qui (n') est pas content + faites le cerveau content <P. fait mine d'être joyeux, Els miment la joie> ++ faites le cerveau:: par exemple le matin quand Marius arrive à l'école, il (n') a pas envie <P. fait une mine boudeuse, Els miment la mine boudeuse> ça c'est le cerveau pas content + faites le cerveau euh::
83	E4	malin'
84	P.	malin <P. fait mine de ruser, Els miment la posture de P.>

L'extrait transcrit se termine par un jeu de mise en corps collective du rôle du cerveau dans la manifestation des émotions mais également des manières d'être, ici le fait d'être malin comme le propose E4. P. considère que le contrôle des émotions n'a pas été travaillé lors de la lecture et décide de solliciter une dernière fois l'attention des enfants pour leur proposer de manifester concrètement différentes émotions sur le modèle du jeu Jacques-a-dit, qu'ils apprécient. P. investit longuement l'échange au tdp 82 pour diriger ce jeu de mise en corps. P. utilise deux fois l'expression « pas content », de manière probablement confuse, pour faire mimer deux émotions différentes, la colère et la tristesse, même s'il prend soin de contextualiser cette dernière en l'associant à l'état de E1. P. fait un écho à la situation génératrice des échanges et sur laquelle s'est construite cette recherche : la tristesse de E1 correspond à un état contrôlé par le cerveau.

5.1.3.2. Redescription à partir des notions-modèles.

Dans cette partie, j'analyserai dans un premier temps la situation présentée en décrivant les gains épistémiques recherchés dans les deux jeux d'apprentissage repérés. Dans un second temps, je tenterai de serrer le processus mésogénétique en me focalisant sur les effets des micro-décisions prises par P au cours des jeux d'apprentissage, micro-décisions qui auront pour finalité de parvenir à établir des significations communes mais *précaires*. Je montrerai enfin que cette manière *mineure* de mener et d'institutionnaliser

les transactions didactiques doit composer avec un effet indésirable qui peut potentiellement mettre l'intention didactique *hors jeu*.

Des jeux d'apprentissage

Cette activité didactique consiste donc en une succession de jeux d'apprentissage dont la densité est modulée selon les sémioses réciproques. Je vais donner une première description de cette succession vive de visées épistémiques puis je tenterai de justifier cet enchaînement dynamique de jeux d'apprentissage comme caractéristique d'une action didactique dans une temporalité kairique.

1. Jeu d'apprentissage « **identifier et nommer les éléments qui composent le cerveau** », désormais **J1**. Le problème est posé à la classe au tdp 11 : « mais qu'est-ce qu'il y a dans le cerveau d'ailleurs' ». Ce jeu d'apprentissage occupe les transactions entre les tdp 11 et tdp 37, avec un retour du jeu entre le tdp 55 et le tdp 61. Cette finalité de l'enquête se décline en une succession de jeux d'apprentissage « secondaires » :
 - a. Jeu d'apprentissage « **identifier et nommer l'élément nerveux** », désormais **J1a**. Le problème est posé à la classe après la proposition de E1 et l'intervention de P. au tdp 15 : « quoi'+ il y a des spaghettis dans la tête' ». Ce jeu se joue du tdp 11 au tdp 22, puis du tdp 55 au tdp 61 avec un retour au tdp 74.
 - b. Jeu d'apprentissage « **identifier différentes parties du cerveau** », désormais **J1b**. Entre le tdp 23 et le tdp 33, la relation didactique se déploie sur le questionnement initial au tdp 23 « il y a combien de parties là' ».
2. Jeu d'apprentissage « **identifier et nommer des fonctions du cerveau** », désormais **J2**. Ce jeu fait explicitement l'objet d'un questionnement au tdp 65 : « alors le cerveau + il nous sert à quoi ». Les transactions dans ce savoir se déroulent du tdp 35 au tdp 47 puis du tdp 54 au tdp 77.
 - a. Jeu d'apprentissage « **identifier et nommer la fonction: contrôle cognitif et émotionnel** », désormais **J2a**. Le problème est posé à la classe au tdp 36 : « ton cerveau contrôle/ tes pensées et tes sensations' ça veut dire quoi ». Les transactions traitent ce problème entre les tdp 36 et 38, les tdp 75 et 76 et entre les tdp 77 et 84.
 - b. Jeu d'apprentissage « **identifier et nommer une fonction cérébrale: contrôle des mouvements volontaires** », désormais **J2b**. Cette fonction

est interrogée au tdp 42 « alors tes mouvements + alors qu'est-ce qu'il contrôle ton cerveau / ». Son étude est reprise aux tdp 63 à 65 et aux tdp 70 et 71.

- c. Jeu d'apprentissage « **identifier et nommer une fonction cérébrale: la mémoire** », désormais **J2c**. Le problème est posé au tdp 42 « et ta mémoire c'est quoi la mémoire ». Ce jeu se déroule des tdp 42 à 54, avec un retour aux tdp 72 et 73.

Cette évolution délinéarisée dans le savoir ouvre une souplesse transactionnelle évidente. Les prises de parole s'enchaînent sans discontinuités notables et la participation du groupe est manifeste (E1 à E6). Seuls trois enfants ne prennent pas la parole : deux enfants inscrits en PS et une enfant de MS.

Les contenus épistémiques travaillés dans l'extrait se déclinent en deux objectifs généraux J1 et J2. Du côté des attentes institutionnelles pour la maternelle, J1 et J2 s'inscrivent dans le domaine d'apprentissage « explorer le monde », dans le sous-domaine « découvrir le monde vivant » et correspondent, pour J1 surtout, à la finalité « situer et nommer les différentes parties du corps humain, sur soi ou sur une représentation »¹⁸⁴. Bien que l'objectif de J2 ne soit pas explicitement mentionné, il peut se comprendre dans la demande officielle visant à « construire des relations entre les phénomènes observés » puisque les fonctions du cerveau sont mises en circulation, discutés et « testés » dans J2a, J2b et J2c. Ainsi, tout en respectant les orientations ministérielles, la relation didactique décrite dans cet extrait montre un élargissement opportun de l'expérience épistémique.

Le temps didactique est réparti de manière plutôt équilibrée entre les principaux jeux d'apprentissage: un total de 32 tdp pour « **identifier et nommer les éléments qui composent le cerveau** » et de 35 tdp pour « **identifier et nommer des fonctions du cerveau** ». L'observation serrée de cet apparent équilibre montre un travail épistémique plus élaboré en J2 qu'en J1, alors que le problème initial, posé au tdp 11 « mais qu'est-ce qu'il y a dans le cerveau d'ailleurs' » laisse prévoir un jeu d'apprentissage focalisé sur sa résolution. En fait, J1 se joue principalement sur l'ambiguïté de la proposition de E1 au tdp 14 (« il y a des choses qui ressemblent à des spaghettis ») que saisit opportunément et immédiatement P. en théâtralisant son incrédulité au tdp 15 (« quoi'+ il y a des spaghettis

¹⁸⁴https://cache.media.eduscol.education.fr/file/A-Scolarite_obligatoire/24/3/Programme2020_cycle_1_comparatif_1313243.pdf

dans la tête' »). On pourrait penser, avec Marlot (2012) qu'un phénomène de *glissement* vers un jeu d'apprentissage plus appauvri vient perturber le déroulement J1 par le fait que « certains objets nécessaires à la mise en œuvre du jeu, sont absents du milieu ». Or, la nature kairique de cette temporalité didactique repose organiquement sur la construction progressive d'un milieu. Les transactions qui s'initient à partir de la représentation graphique de E1 apportent un premier élément de complexification du milieu, sans doute pas assez exploité par le groupe mais suffisamment présent pour que Els y fassent référence, je vais y revenir. Lorsque P. institutionnalise ce jeu de l'instant au tdp 65, il se centre sur la fonction « alors le cerveau + il nous sert à quoi », donc sur J2 qui apparaît comme le jeu d'apprentissage dominant du point de la densité épistémique. J1 est bien étudié par le groupe mais il ne fait pas l'objet d'une institutionnalisation mineure *très visible*, j'y reviendrai également plus loin.

Construire le milieu et le complexifier : une enquête en mode mineur

La prise de parole de E1 ne lance pas d'activité didactique. M. fait simplement part de son état émotionnel. Il ne remplit pas le contrat ordinaire des actualités-trouvailles. La classe est à ce moment précis « sans » milieu, ou plus précisément dans un milieu dénué d'intention didactique. C'est P. qui, au tdp 11, transforme le temps des échanges en mésogénèse, premier moment vers l'émergence d'un milieu didactique effectif.

En lançant J1, P. fait reposer les interactions sur un milieu encore épistémiquement faible. La demande de représentation adressée à E1 au tdp 17 (« vas-y & fais ces spaghettis ») agit comme un effort de P. pour doter le milieu d'une forme graphique réalisée par E1, nommé M1. M1 est l'esquisse d'un objet symbolique et un possible lieu de l'activité rationnelle, comme l'écrivent Quilio et Mercier, inspirés par les travaux de Jack Goody, de Marcel Detienne ou de Michel Serfati: « [I]es premiers dessins des enfants tout autant que les graphismes des sociétés dites « sans écriture », mais aussi les schémas, les tracés géométriques et le dessin industriel, les systèmes d'écriture et les systèmes de numération, ainsi que l'algèbre font partie des représentations qui permettent le raisonnement et le calcul » (Mercier et Quilio, 2018, p. 37). Au tdp 18, les transactants commencent à prendre M1 pour référence de leur étude mais un événement interrompt l'enquête. AT. introduit un élément noté M2 qui peut se lire dans le sens d'une complexification du milieu. Cette première tentative de AT. dénote une présence certaine à J1. Cette action a pour effet de transformer la textualisation de J1 puisque M1 fournit un agencement déterminé d'éléments de savoir dont un nombre restreint est relatif à J1. P. semble faire face à une alternative didactique : poursuivre les transactions dans M1 pour

gagner au jeu J1a ou improviser un nouveau jeu d'apprentissage et tirer parti de M2, qui se révèle impuissant pour identifier et nommer les neurones.

À partir de M2, le jeu didactique se densifie néanmoins. J2 émerge et conduit à une équilibration contrat/M2, comme le montre l'institutionnalisation collective entre le tdp 65 et le Tdp 84. J1b est faible. Est-ce sa proximité avec l'introduction de M2 dans J1 qui explique le contenu ? P. a-t-il « subi » l'action de AT. au point de bâcler les jeux d'apprentissage et de faire vivre un temps faiblement didactique, voire erroné sur le plan des savoirs ? Deux points me semblent indiquer le contraire. D'une part, si P. accepte d'introduire et de prendre M2 comme élément déterminant d'une partie de l'enquête, il n'accorde aucun rôle effectif au deuxième ouvrage, noté M3, transmis par AT.. Le photogramme 10 montre une réaction d'étonnement signifiant que le document considéré présente une trop grande distance avec le milieu déjà créé ou avec le déjà-là de Els. En connaisseur pratique de l'enquête, P. juge que les possibilités de Els seront inopérantes dans M3. D'autre part, l'équilibration contrat/milieu se produit à la fin de l'extrait étudié justifiant une certaine maîtrise du processus didactique par P.

Cette construction *ex nihilo* et *hic et nunc* du milieu suppose la présence aux éléments fournis par l'ensemble des instances. La qualité du jeu dépend de l'instauration consciencieuse de tiers de significatifs. En décidant de médiatiser les éléments pertinents dans le cours même de la relation, P. *improvise* l'avancée mésogénétique. Cette manière de faire va conditionner une relation spécifique au savoir que je qualifie de relation *en mode mineur* (Bouchet-Gimenez, 2020).

Institutionnaliser de manière "mineure"

J'ai montré que ce jeu didactique engagé sur l'instant se déclinait en deux jeux d'apprentissage généraux, J1 et J2. Je vais maintenant montrer l'institutionnalisation spécifique à ce jeu, c'est-à-dire la manière dont P. signifie ici à Els « que ce qui est pratiqué à une portée plus large que la seule solution à un problème local » (DPE, 2019, p. 598), donc la fixation des éléments organisés en tant que référence.

Les données transcrites montrent que l'institutionnalisation « classique » s'opère surtout pour J2. Au tdp 65, P. décide de mettre en commun et d'ordonner, d'unifier les éléments de savoir qui sont accumulés sans cohérence interne. Les signes renvoyés par le milieu, notamment par Els et par la lecture achevée de M2, conduisent probablement P. à « remonter vers le générique », à tendre vers plus de généralité « aux dépens [...] des buts et finalités circonstanciées » (Sensevy, 2011, p. 248). Dans cet exemple, un événement

d'ordre affectif (la tristesse de E1) trouve une issue dans la mise au jour de fonctions cérébrales. Les réponses sont données par tous les enfants ayant participé aux transactions, à l'exception de E4. J2a, J2b et J2c sont les fonctions découvertes puis rappelées entre les Tdp 65 et 84. Il est à noter que J2a, sous l'objectif « identifier et nommer une fonction : émotions », est bien évoqué, en deux temps, par E5 aux tdp 77 et 82. Bien évidemment, cette institutionnalisation n'est pas exhaustive ; les connaissances établies par le groupe constituent une première rencontre avec un objet de savoir non délimité préalablement, qui n'a pas fait d'une analyse didactique *a priori*. En ce sens, je peux qualifier cette activité du quadruplet du jeu didactique d'*institutionnalisation mineure*.

L'étude de J1 illustre également ce que je tente d'approcher par ce terme. J1 repose principalement sur l'étude du « cerveau spaghetti », J1a, lancée par E1. J'ai décrit plus haut les raisons du changement de jeu d'apprentissage ayant conduit à délaissier provisoirement J1a et à lancer J1b, avec un gain minimal. J'avance néanmoins que J1a construit une forme épistémique particulière, en tout cas bien réelle comme le montre le retour de ce jeu au tdp 55, lorsque P. met en lien la représentation graphique avec l'information fournie par M2 (« ah mais c'est peut-être ça que tu as dessiné ») et au tdp 74 notamment, lors de l'institutionnalisation des savoirs. P., Els, J1 et J2 croissent ensemble dans leur enquête. Le terme de celle-ci ne se traduit pas en gains nets, délimités, définitifs. J1 et J2 ne débouchent pas sur des résultats figés, sur des éléments isolés et juxtaposés dans le système cognitif de Els. Produits d'un mode de connaissance mineur, ils forment une matrice pour de prochaines expériences épistémiques, sous forme de « situations » didactiques greffées, d'exposés, de nouvelles rencontres fortuites intra ou extrascolaires. Cette relation didactique particulière, en tant que *temps faible* dégagé d'enjeu de savoir préalable, permet ainsi de travailler dans la durée propre à chaque élève et non dans la linéarité pure du temps d'objet (Sensevy, 2019). Le brassage perpétuel, les réactivations épistémiques activement recherchées par la décision d'agir didactiquement dans l'instant rendent difficilement quantifiable le savoir gagné par Els ; mais ce moment d'enseignement ne prive pas Els de gains épistémiques comme en attestent les activations de la mémoire didactique entre les tdp 66 et le tdp 81. P. module les jeux d'apprentissage de manière à s'adapter aux variations du milieu, à rester aux points de tangences de ce qui émerge du processus mésogénétique, dans une position plus générale d'ouverture à autrui et dans un souci de renouveler, de réanimer l'élan de la temporalité kairique (cf. parties 2.3.1.3. et 2.3.3.3.) en fonction des intensités sémiotiques.

Agissant en connaisseur pratique mais sans filet textuel, P. tient dans une tension permanente l'exigence d'institutionnalisation au fondement du projet didactique et l'engagement authentique de Els dans l'instant kairique, de sorte que la dynamique épistémique devient ici davantage *syntagmatique* que *paradigmatique* (cf. partie 2.4.1.4.). En TACD, le savoir est compris dans une perspective actionnelle ; c'est une praxéologie qui décline « un complexe de pratiques (*praxis*) et de langage (*logos*) » (DPE, 2019, p. 603), un *savoir-comment* (proche de ce qui est peut être défini comme connaissances permettant de travailler un problème) et un *savoir-que* (défini comme connaissances partagées et identifiées institutionnellement). Une *institutionnalisation mineure* signifie que le savoir construit *par frayage* permet *en partie* d'agir en situation et qu'il est *en instance* d'institutionnalisation plus dense dans d'autres jeux d'apprentissages, que ces derniers se déclinent en temps forts de la relation didactique (à travers des situations didactiques fortement cadrées comme des séquences didactiques produites par des ingénieries coopératives) ou en temps faibles (à travers des situations didactiques faiblement cadrées comme le jeu de l'instant dont la chronogenèse s'effectue de « proche en proche » sans objectifs pré-déterminés). Le caractère *mineur* de cette enquête tient dans le fait que celle-ci opère le « passage vers le rapport épistémique au monde » (Sensevy, 2011, p. 505) sans un cadrage formel du jeu d'apprentissage. Or ce passage, *faiblement* balisé, ne se présente pas sans effet sur la relation didactique comme je vais tenter de le montrer maintenant.

L'effet « Quoi de neuf »

La situation didactique présentée montre une diversité d'intensités affectives qui s'inscrit dans la recherche d'une relation didactique plus authentique accueillant « l'entrelacement de l'épistémique et du relationnel » (Jodry dans DPE, 2019, p. 268). Je centrerai plus spécifiquement cette analyse sur la manière dont P. travaille à éviter le glissement des transactions didactiques vers un « jeu affectif et ludique » (Sensevy, 2011, p. 506), dans une situation proche de celle que Brousseau vit lorsqu'il tente d'agir de manière didactiquement viable dans la complexité des transactions avec Gaël (Brousseau & Warfield, 1999).

Si l'on prend une perspective spinoziste, E1 entre en classe affecté d'une *passion triste* qui l'empêche d'entrer dans le fonctionnement de l'institution didactique des *Actualités-trouvailles*. E1 a pleuré lors du temps d'accueil et ne semble pas disposé à prendre part aux transactions didactiques. Comme je l'ai montré ci-dessus, l'enseignant a l'intuition du caractère kairique de l'événement puisqu'il fonde son intervention sur la possibilité de

transformer la passion triste en affect positif, tourné en grande partie vers une finalité épistémique. P. agit stratégiquement en cherchant « la bonne distance » et « une complicité de bon aloi » (Brousseau & Warfield, 1999, p. 26, cité par Sensevy, 2011, p. 506) par rapport aux manifestations affectives de E1. De manière empathique, P. use stratégiquement d'une large palette affective pour rester présent aux points de tangence des comportements de E1, c'est-à-dire dans une position d'ouverture à ce que partage cet élève : P. s'étonne (tdp 1 : « tu m'as dit que tu n'avais pas pleuré' », tdp 3 « ah ++ C'est la pluie qui a fait ça, non' + ah, ouais »), s'enthousiasme (tdp 5 : « ah oui, ce serait une histoire marrante ça + la pluie rentre dans le cerveau de Marius et sort par ses yeux »), fait preuve d'humour (tdp 7 : « c'est du saucisson ton cerveau' », tdp 9 : « oh non, c'est quoi ces cerveaux en saucisson »). À ce moment des transactions, c'est-à-dire au tdp 10, les « rires » des élèves présentent le risque de faire glisser le jeu d'apprentissage vers une situation dialogique divertissante et inefficace épistémiquement, vers « du ludique pour faire passer » (Sensevy, 2011, p. 505). Cependant, P. a également conscience que les affects ont varié, que la « passion triste » initiale a fait place à une « passion de joie » qu'il faut orienter pour rendre viable l'intention d'augmenter les puissances d'agir. Dès lors, sachant que tout savoir véritable né d'un problème comme l'affirme Chevallard, P. monte en topogénèse au tdp 11 pour problématiser l'événement, le tourner en occasion et initier la temporalité didactique kairique (« mais qu'est-ce qu'il y a dans le cerveau d'ailleurs' »). Ce rapport épistémique reste précaire à établir dans la durée de cette situation d'enseignement non prévue comme le montre, dans un deuxième temps, l'emploi du terme « spaghettis » par E2 au tdp 14 pour caractériser le réseau neuronal. P. décide de rester au contact de cette proposition en ne cherchant pas à l'éluder, malgré le contenu peu rigoureux et potentiellement démobilisateur au regard d'un enjeu de savoir. Cette proposition aurait pu avoir pour effet de perturber le jeu de l'instant en rendant frivole le contenu des transactions ; or celle-ci a pour effet de renouveler les transactions didactiques en orientant vers J1.

Comme le montre ce cas d'étude, P., avec la contribution d'AT., tient à distance le risque de produire ce que je pourrai nommer un « effet *Quoi de Neuf* ». Celui-ci consisterait à esquiver la finalité épistémique d'une institution didactique au profit d'une focalisation exclusive sur des enjeux thérapeutiques, ludiques ou occupationnels. Ici, pour contrer cet effet, P. veille à ce que l'action conjointe ne s'effectue pas « à vide » épistémiquement en complexifiant le milieu dans une temporalité kairique qui requiert brièveté, souplesse, dynamisme et renouvellement. L'effet « *Quoi de Neuf* » est donc

atténué dans la mesure où la majorité de transactions ne mettent pas le savoir *hors jeu*. L'institution des actualités-trouvailles, au cours de laquelle surgit ce jeu de l'instant, est un temps didactique ; à ce titre, la relation conjointe qui s'y déploie ne peut que *se jouer dans le savoir*. Le savoir reste ce qui permet d'avancer et ce qui est cherché comme visée.

5.1.3.3. *Le cerveau spaghetti : scénario contrefactuel*

Dans ce scénario pédagogique, il va s'agir de poursuivre les transactions sans introduire dans un premier temps l'élément « livre documentaire » afin de continuer l'effort de problématisation, suivant en cela les réserves de Foucambert¹⁸⁵ sur l'usage stéréotypé de cet objet dans le cadre de recherche documentaire. Selon lui, le livre documentaire se prête davantage à une « lecture documentaire » par laquelle, à défaut d'être utilisé comme source d'information ou de validation d'une recherche, il va constituer une source de questionnements aussi valable pour l'enfant que sa confrontation au réel. Dans la perspective de Fabre, et après Dewey, le travail de mise en problème, la problématisation « doit constituer désormais le coeur de l'apprentissage » ; l'enseignement est à comprendre comme l'activité qui doit permettre « de poser, de construire » (Fabre, 2016, p. 11) le problème préalablement à sa résolution.

À partir du tdp 17 ([E1 dessine au tableau une forme arrondie, fermée, sur laquelle il trace un ensemble de traits courts et fins] On a des spaghettis qui sont collés à ça et après là on voit... Et là...là dans le cerveau... on voit... et que dedans le cerveau...), toujours collectivement, l'enseignant décide de solliciter les représentations d'autres enfants afin de les confronter à celle de E1. Certains enfants peuvent affiner le dessin de E1 ou tracer un nouveau « cerveau », source de nouveaux questionnements ; dans ce processus, comme le signale Fabre, la problématisation détermine « ce qui doit être mis en question et ce qui doit rester hors question » (Fabre, 2016, p. 115), laissant de côté les représentations fantaisistes, non scientifiques (comme le serait l'idée de « saucisson » ou de « spaghetti » pour déterminer le cerveau). Ces nouveaux éléments du milieu didactique, accessibles visuellement, fourniraient d'ailleurs des images mentales pour des enfants en déficit de représentations. Dans ce sens, cette forme mineure d'enquête participerait d'une forme de solidarité épistémique en associant activement chaque enfant à la construction d'univers symboliques. Par exemple, tel enfant pourrait mettre en doute l'idée de « spaghetti » et affirmer que le cerveau est blanc et ressemble à un chou fleur.

¹⁸⁵ Association Française pour la Lecture (2003). La recherche documentaire, c'est de la lecture. *Théo-Prat. La lecture documentaire aux cycles 1 et 2. Le corps vivant*, (9), 9-10.

Tel autre énoncerait que des milliers de « tuyaux » composent notre cerveau et nous servent à penser. Les différentes hypothèses recueillies et notées au tableau par le professeur seraient alors confrontées à un modèle anatomique de l'organe à disposition dans la classe (dans l'école le cas échéant) ou mises en regard avec les informations données par le livre utilisé dans ce jeu de l'instant.

5.1.3.4. Greffe d'une situation didactique

En continuité avec le jeu de l'instant décrit ci-dessus, la séquence didactique proposée dans cette greffe peut permettre de travailler plus densément les enjeux de savoir « **identifier et nommer les éléments qui composent le cerveau** » et « **identifier et nommer des fonctions du cerveau** » :

- dans un premier temps, durant le plan de travail de l'après-midi, les enfants dessinent dans leur « carnet de recherche » leur représentation du cerveau. Cette représentation est sûrement mieux déterminée, mieux « unifiée », après les différents jeux d'apprentissage constituant cette temporalité kairique. Les enfants initialement en déficit de représentation peuvent parvenir, soutenus par l'enseignant qui fait commenter le dessin et note le lexique proposé.
- dans un deuxième temps, le lendemain durant la première partie du temps de plan de travail, le professeur propose trois moments d'étude :

1/ les enfants, installés au coin regroupement, **déterminent la localisation du cerveau sur un modèle anatomique**. Le professeur fait observer à nouveau que le cerveau est protégé par notre crâne.

2/ Les enfants observent ensuite un cerveau de porc ou de mouton amené par le professeur. Différentes perspectives orientent la **description de la partie visible de l'organe**, en complément des observations spontanées des enfants : la forme (ovoïde), la dimension (correspondant au rapprochement des deux poings des élèves de GS par exemple), la couleur (rouge pour le sang, gris et blanc), sont des aspects assez facilement repérables et exprimables. Les remarques prononcées sont systématiquement mises en lien avec les conclusions provisoires établies au cours du jeu de l'instant initial. Pour compléter cette approche par les sens, le professeur fournit à chaque enfant une cuillère en bois pour venir toucher la consistance de l'organe (molle et difficilement dissociable). Il effectue également une **coupe du cerveau qui permet de mettre en évidence quelques parties**

grisées à la périphérie du cerveau (la substance grise qui correspond aux **neurones**) **entourées d'une partie blanche** (les **nerfs** (axones) qui sont la substance blanche du cerveau).

3/ Toujours en collectif, le professeur propose aux enfants de venir au tableau pour **dessiner une nouvelle représentation « agrandie » du cerveau**. Chacun peut compléter l'esquisse proposée pour la détailler. Le professeur construit la légende avec les enfants pour déterminer la place des neurones, des nerfs. Le schéma ainsi construit sera reproduit sur une affiche qui garnira la production documentaire de la classe.

- dans un troisième temps, le professeur fait **identifier les principales fonctions du cerveau en lien avec leur localisation dans l'organe**. Pour cela, il rappelle les conclusions provisoires établies lors du jeu de l'instant : contrôle des pensées, des émotions, des sensations, des mouvements. La séance, prenant place en première partie du plan de travail de l'après-midi d'un jour de la semaine suivant par exemple, peut se dérouler ainsi :

1/ En collectif, au coin regroupement, le professeur affiche une copie grand format du schéma construit précédemment par la classe sur lequel est ajouté quatre parties de différentes couleurs correspond aux différents lobes du cerveau humain :

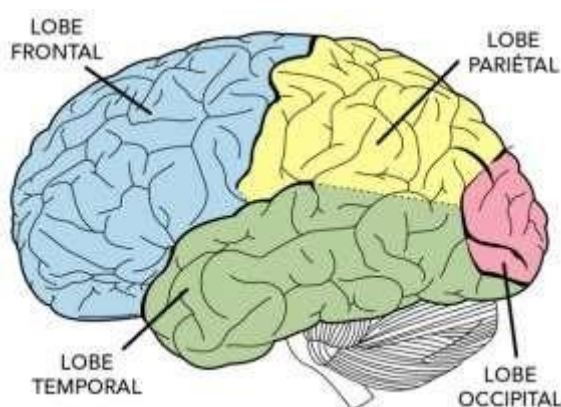


Schéma du cerveau humain construit par la classe sur lequel sont délimités les différents lobes (le cervelet n'est pas étudié dans cette séance).

Le professeur fait rappeler ce qui a été vu et lu précédemment dans le livre utilisé lors du jeu de l'instant. Il demande aux enfants la raison de cette distinction et valide la proposition mentionnant les différentes fonctions du cerveau. Puis, à

chaque rappel, il dessine la fonction évoquée dans le lobe correspondant : lobe frontal (pensées, mouvements, émotions, odorat, parler), lobe pariétal (toucher et goût), lobe occipital (vision), lobe temporal (audition).

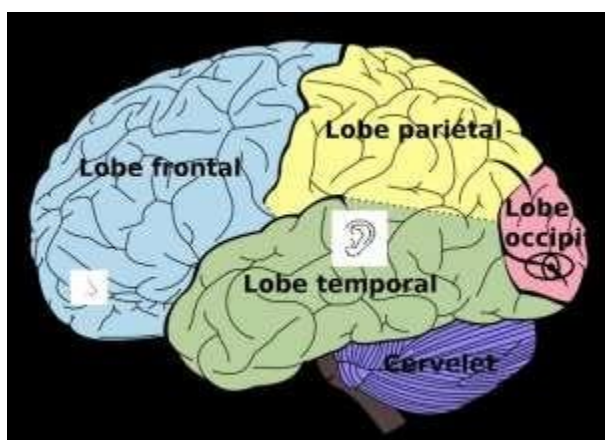
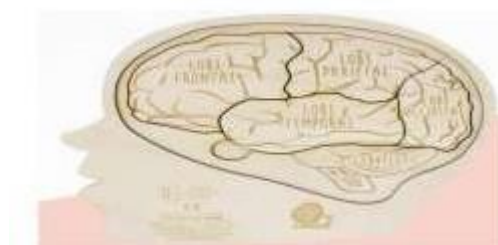


Schéma du cerveau humain *en cours de construction* par la classe sur lequel sont symbolisés par un dessin les fonctions auditive, visuelle et olfactive (le cervelet est introduit dans cette séance).

2/ Individuellement, selon les possibilités des enfants de la classe multiâge :

- réaliser un puzzle du cerveau, en feutrine ou en bois, composé des différents lobes ;



Exemple de puzzle du cerveau avec décomposition en lobes.

- replacer et coller les lobes sur une représentation graphique du cerveau ;
- replacer et coller sur la représentation graphique du cerveau et des différents lobes les dessins réalisés par le professeur pour symboliser les différentes fonctions ;
- dessiner à nouveau, sur leur carnet de recherche, leur représentation du cerveau. Le professeur encourage des représentations les plus exhaustives

possibles, aide à verbaliser et à affiner le geste graphique pour une précision accrue.

Le jeu de l'instant se caractérise ici par:

- une *présence* du professeur aux signes fortuits qui émergent dans la relation didactique, ici la tristesse d'un enfant et sa représentation du cerveau ;
- la manière dont cet indice sémiotique conduit à générer des jeux d'apprentissage qui change la nature du jeu initial : le professeur problématise cet état affectif imprévu pour construire progressivement des objets d'enquête ;
- une construction *improvisée* du milieu depuis un événement dénué d'intention : la densification du milieu par l'adjonction d'éléments symboliques maintenant la ternarité de la relation didactique et garantissant l'avancée chronogénétique ;
- une succession dynamique de micro-jeux d'apprentissage qui délinéarise le texte des objets de savoir à connaître au profit du déchiffrement réciproque des indices sémiotiques du milieu et de leur tentative d'unification, c'est-à-dire du travail conjoint d'institutionnalisation ;
- une institutionnalisation mineure, génératrice de formes épistémiques particulières qui sont des références provisoires en instance de systématisation ;
- un entrelacement des affects et du didactique dans lequel la valence épistémique demeure dominante.

5.2. Greffer une micro-institution didactique : le Journal du Nombre. Le cas d'une classe de cycle 3 de l'École élémentaire publique Célestin Freinet de Valence.

Dans cette partie, je vais tenter de montrer les grandes lignes d'un processus de greffe des significations savantes sur des formes épistémiques particulières établies au cours de deux jeux de l'instant. Je suis en cela une des remarques formulées en fin de chapitre précédent dans laquelle je pointe la pertinence, dans une logique de frayage, d'une reprise épistémiquement dense du savoir travaillé depuis une situation imprévue.

Je vais d'abord centrer mon analyse sur la genèse d'un « métissage de deux instances institutionnelles », et plus précisément sur la manière dont le professeur des écoles et le

chercheur en éducation esquissent les grandes lignes d'une ingénierie didactique dans laquelle pratique et théorie se complètent réciproquement. Cette « clinique didactique » (Sensevy, 2011, p. 685), « offre et demande de raisons » (*Ibid.*, p. 685) entre deux instances engagées dans un travail conjoint de productions théoriques et pratiques, pourrait constituer un point de départ pour étayer un projet de reconstruction du métier de professeur vu comme un ingénieur, à la fois chercheur et praticien. Deux tentatives de greffe, « le cas de Clément » et « le repas de l'ornithorynque » seront décrites comme des situations didactiques denses introduites en continuité de deux jeux de l'instant, non décrits. Ces cas sont tirés de ma pratique professorale dans ma classe de cycle 3 (CM1-CM2) de vingt-et-un enfants à l'école élémentaire Célestin Freinet de Valence durant l'année scolaire 2019-2020. Cet établissement public, rattaché à un groupement d'établissements scolaires en REP +, est une « école-témoin de l'OCCE » car elle conserve un partenariat étroit avec l'OCCE après avoir disposé d'un recrutement selon la procédure des « postes à profil » jusqu'en 2017 en lien avec la pédagogie Freinet.

5.2.1. Greffer le Journal du Nombre sur une transposition du modèle vençois

Le projet de greffer l'institution didactique du *Journal du Nombre* (désormais JdN dans la suite du texte) sur le réseau des institutions didactiques transposées du modèle vençois vers ma classe de cycle 3 de l'école Freinet de Valence participe de l'ambition de doter les enfants d'une autonomie conceptuelle (Sensevy, 2011, p. 621) dans les objets de savoir mathématiques qui émergent, en partie, de la vie de la classe, et notamment dans des jeux de l'instant. Cette greffe s'inscrit donc dans la création de contrats didactiques spécifiques plus élaborés respectant une logique d'échelle, c'est-à-dire en prenant en compte la logique du milieu pédagogique tout en complexifiant le fonctionnement au lieu de l'appauvrir et de l'annihiler.

Si la greffe du JdN est initialement « portée » par l'enseignant pour en assurer la mise en œuvre, le projet a consisté à rendre les élèves progressivement chronogènes par une pratique régulière et par des manières spécifiquement mathématiques de percevoir, de penser et d'agir. Par ailleurs, les échanges décrits ci-dessous cherchent à montrer la manière dont l'offre et demande de raisons (Sensevy, 2011, p. 685) contribue à la réussite de la greffe de situations didactiques à forte teneur épistémique. Ces échanges montrent également comment je tente de prendre progressivement pouvoir sur certaines notions

renvoyant à « un problème effectif de culture »¹⁸⁶ – l'utilisation d'un vocabulaire de plus en plus spécifique au cours des écrits successifs me paraît en témoigner. Il est à noter que cette partie peut également servir de point de référence pour étayer un projet de reconstruction du métier de professeur vu comme un ingénieur, à la fois chercheur et praticien (cf. partie 3.3.3.).

5.2.1.1. Genèse du projet de greffe et caractéristiques de cette action conjointe professeur-chercheur

Premiers échanges

Ces deux cas d'études cherchent à concrétiser la perspective ouverte par Go dans son travail de thèse (2005) dans laquelle il incite à produire des institutions didactiques oeuvrant à faire délibérer les enfants de l'École Freinet « dans le spécifique didactique ». Par ailleurs, c'est dans le déroulement de mes travaux de recherche que j'ai étudié la possibilité de faire évoluer le jeu de l'instant vers des formes de savoir travaillées autrement, spécifiquement, en temps fort.

Lors du premier Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique ayant eu lieu en 2019 à Rennes, j'ai eu l'occasion de faire part de mon projet à Gérard Sensevy et à Serge Quilio, deux enseignants-chercheurs en didactique respectivement en poste à l'Université de Bretagne Occidentale et à l'Université de Nice Sophia-Antipolis. Sensevy et Quilio ont, parmi leurs principaux thèmes de recherche, celui de la didactique des mathématiques. J'ai déjà présenté l'apport de Sensevy dans le domaine plus général de la TACD. Je tiens à mentionner le programme de recherche nationale « Arithmétique et Compréhension à l'École » (ACE) dont est tiré le dispositif du journal du nombre et dont font partie Quilio et Sensevy. Conçu pour les niveaux CP et CE1 et transposable en partie en GS et au CE2, ce programme vise à fournir des situations didactiques pertinentes « emboîtées en continuité »¹⁸⁷ dans les domaines d'apprentissage suivants : Estimation, Grandeurs et Mesures, Résolution, Situations et Calcul Mental. Ce programme présente un intérêt pour mon cas d'études puisque la démarche d'enseignement-apprentissage est en phase avec l'épistémologie vençoise. La recherche de l'expérience réelle, la continuité de l'expérience et l'enquête basée sur la preuve et la justification sont des aspects communs à relever. Néanmoins, je vais tenter de démontrer que l'artificialité des situations didactiques proposées par ACE dans les

¹⁸⁶ <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2020/01/31012020Article637160527580313000.aspx>

¹⁸⁷ http://blog.espe-bretagne.fr/ace/?page_id=1418

différents domaines d'apprentissage peut être réduite en tirant du milieu des éléments de recherche pertinents.

Sensevy et Quilio ont accueilli favorablement ma demande de coopération et j'ai donc utilisé la période estivale (2019) pour définir les contours du projet.

5.2.1.2. Caractéristiques de cette action conjointe professeur-chercheur

J'ai pris contact avec ces deux chercheurs dès le mois de juillet 2019 pour préparer la mise en place du dispositif. Cette enquête conjointe sur le processus de greffe d'une ingénierie didactique en milieu pédagogique spécifique a duré plus de six mois, entre le mois de septembre 2019 et le mois de février 2021, avec quarante-et-un messages échangés. Près de la moitié des échanges se sont déroulés au mois de septembre 2019. La répartition mensuelle est ensuite équilibrée jusqu'en février 2020. Cette évolution me semble traduire un étayage fort de la part des chercheurs pour le lancement du dispositif, puis une autonomisation partielle et l'installation d'un rythme de travail régulier entre les deux instances dans l'élaboration des séances du journal du nombre. Sensevy a relevé un certain nombre de principes pour le travail d'ingénieries coopératives. Sans atteindre l'ampleur et la portée longitudinale d'une ingénierie coopérative comme celle réalisée dans le programme ACE, j'avance que cette expérience conjointe basée sur la production commune de contenus théoriques et pratiques à visée effective sur les six mois d'une année scolaire présente un *air de famille*, une ressemblance de parenté avec les principes de l'ingénierie coopérative (Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G., 2013; Sensevy, 2011). Je vais rappeler ici ces principes majeurs et illustrer leur effectivité dans le projet de greffe du journal du nombre.

- le **principe itératif** : les membres d'un collectif pensent ensemble des séquences d'apprentissage, les mettent en œuvre, étudient et analysent cette mise en œuvre pour repenser les séquences d'apprentissage, produire des hypothèses collectives, les mettre en œuvre, les évaluer analytiquement pour les repenser, etc. Ce principe s'inspire des *Lesson Studies* (Miyakawa and Winsløw, 2009) et du processus de l'enquête et de la notion de *meliorism* chez Dewey,
- le **principe de symétrie** est un principe régulateur des échanges entre les membres du collectif. Suivant en cela la critique deweyenne (1920) du partage théorie/pratique héritée de la division sociale esclaves-hommes libres chez les Anciens Grecs, le fonctionnement de l'ingénierie coopérative, postulant l'égalité des relations entre ses membres, vise à associer les spécificités épistémiques de

chaque membre, porteur de « savoir-que » et de « savoir-comment » complexifiant le travail de l'ingénierie. Une relation symétrique dans le cadre de la recherche en didactique signifie, selon Sensevy, que « les assertions constitutives de l'élaboration des dispositifs vont pouvoir être produites par tout membre du collectif, à condition que tous les autres s'approprient les engagements (conséquentiels) qu'elles supposent et les autorisations qu'elles justifient » (2011, p. 680). Ainsi, les hypothèses que chacun s'efforce de garantir et de partager dans le collectif deviennent des propositions d'étude qui seront reprises, évaluées et dont le collectif pourra en tirer des conclusions logiques et pratiques. Par ces actions spécifiques guidées par le principe de symétrie, le collectif établit progressivement un arrière-plan commun, matrice d'un style de pensée propre à ce collectif, qui va orienter les perceptions, les actions et les jugements dans un sens défini par l'arrière-plan. Par le biais de l'ingénierie coopérative, les deux instances Professeur et Chercheur : le professeur densifie son rapport théorique à la pratique depuis son rapport pratique à ses pratiques ; le chercheur développe son sens pratique à partir de son rapport théorique à la pratique. Le Chercheur et le Professeur sont ainsi engagés dans une relation asymptotique qui ne relève pas de la fusion ou de la confusion des rôles mais qui forme, dans le cours des itérations, une instance originale, métisse, celle de l'*ingénieur*. Dans le document 4 de la partie « Annexes », je donne à voir ce métissage des instances pour ce qui concerne le travail sur des situations de proportionnalité.

5.2.1.3. *Le Journal du Nombre : une définition*

Le JdN¹⁸⁸ est un dispositif produisant un rapport de *connaisseur pratique* aux objets mathématiques travaillés. Ce dispositif déroule un *temps d'enquête* qui ouvre un colletage de seconde main avec le savoir mathématique. En s'affranchissant du défilement linéaire des objets de savoir caractéristique du *temps d'objet*, le temps d'enquête permet un travail dans la durée et dans la continuité à partir d'une problématisation qui doit, autant que faire se peut, s'ancrer dans les formes de vie de référence, c'est-à-dire dans les usages qui lui donnent son sens.

¹⁸⁸ Un aperçu d'ensemble de ce dispositif est disponible sur le lien suivant : <http://blog.espe-bretagne.fr/ace/wp-content/uploads/Pre%cc%81sentation-du-Journal-du-Nombre.pdf>

Le JdN est un instrument d'expériences mathématiques ayant un air de famille avec la pratique du mathématicien. Le JdN est une enquête sur les nombres dans laquelle chacun va, de son propre mouvement, faire évoluer l'organisation et l'unification des éléments symboliques du milieu pour parvenir à exprimer ce qu'il sait faire. Le JdN permet aux enfants d'effectuer des puissances en travaillant et en produisant des signes et des représentations mathématiques qui font sens pour eux et qu'ils se montrent capables, progressivement, de faire évoluer. De fait, l'enfant n'est plus en position de recevoir *d'en haut* le savoir mathématique mais il devient producteur d'une activité mathématique bien comprise dans ses fondements et dans son évolution. L'enfant n'est pas débordé par le savoir mathématique qu'il rencontre puisqu'il prend une part décisive dans la détermination du niveau de formalisation. Il ne peut donc être mis en difficulté et son travail n'est pas évalué, au sens de sanctionner par des appréciations figées, par le professeur. Pour résumer, du point de vue de l'enfant, le JdN vise l'émancipation de son activité productrice en mathématiques ; du point de vue de la classe, la fonction du JdN est de mettre en partage les productions des enfants de manière à créer un *style de pensée mathématiques* et de tendre vers une solidarité épistémique.

La conduite de cette institution didactique se décompose ordinairement en quatre étapes comme l'indique le document de présentation du dispositif ACE :

a) À la fin d'une séance sur le Journal du Nombre, le professeur ramasse les Journaux et étudie les productions d'élèves.

b) Parmi ces productions, il en choisit une (éventuellement plusieurs) qui lui paraît manifester, par elle-même ou en relation avec d'autres, des propriétés mathématiques pertinentes.

c) Il la présente à la classe, en coopération avec son auteur, comme incitation en début de la séance suivante. C'est une phase essentielle.

d) Une fois qu'il s'est assuré que tous les élèves de la classe ont bien saisi « la nature » et la « logique » de la production, le professeur demande aux élèves d'« imiter » cette production.

La phase c) est une phase d'appropriation et de compréhension décisive pour garantir le sens de l'activité mathématique auprès des enfants. La discussion collective autour de l'objet mathématique à étudier est fondamentale pour assurer une forte teneur épistémique à cette temporalité d'enquête.

La souplesse de fonctionnement de ce dispositif permet une compatibilité avec des pratiques qui cherchent à provoquer une étude depuis des événements qui surgissent du quotidien de la classe. Je m'explique. Dans le descriptif du collectif ACE, les auteurs écrivent :

Une question posée par un ou plusieurs élèves dans le cours normal de la classe peut donner lieu à une activité spécifique dans le Journal du Nombre, de même qu'un exercice ou un problème présent dans la vie de la classe¹⁸⁹.

La saisie d'un problème présent dans *le cours normal* de la vie de la classe et son étude de longue main dans un dispositif didactique spécifique illustre clairement la démarche recherchée à travers la complémentarité jeu de l'instant/greffe de situations didactiques correspond plus généralement à l'idée de temps faible/temps fort de la temporalité didactique. Les auteurs formulent immédiatement après la nécessaire vigilance épistémologique qui conditionne l'intégration d'un tel dispositif :

Mais attention, si un exercice ou un problème présent dans la vie de la classe devient un élément de travail dans le Journal du Nombre, c'est parce qu'il a été bien compris par tous les élèves, et qu'il peut servir de base à une étude accomplie par tous les élèves.

On mesure ici toute la pertinence d'un frayage épistémique préparatoire, dans lequel la mise en problème et l'*étude de première main* d'un événement surgissant dans le cours de d'une séance facilitent¹⁹⁰ son appropriation dans une activité spécifique ouvrant à une *étude de longue main*.

5.2.1.4. Objets de savoir étudiés

Je donne ci-dessous une liste des notions abordées dans le journal du nombre pour la période mentionnée. Il ne s'agit donc pas d'une présentation exhaustive des travaux réalisés. Je centrerai mon analyse sur un cas d'étude spécifique en lien avec la pratique du jeu de l'instant.

Notions abordées:

- multiplication d'un nombre décimal par 10,100, 1000, etc. (12/09/19) ;

¹⁸⁹ C'est moi qui souligne.

¹⁹⁰ L'expression « pave the way » tirée de la langue anglaise me paraît traduire idéalement cette idée de facilitation comme conséquence d'un temps de frayage.

- représentation d'un produit de facteurs sous forme de « nombres rectangles » (16/09/19) ;
- décomposition d'un produit de deux facteurs sous forme d'une somme des produits de deux autres facteurs et représentation sous forme de « nombres rectangles » (19/09/2019, 20/09/2019, 23/09/2019, 24/09/2019, 20/12/2019) ;
- représentation de la division d'un entier par un entier sous forme de « nombres rectangles » (30/09/2019, 10/10/2019, 14/10/2019) ;
- écriture d'une racine carrée d'un nombre entier à partir d'une représentation d'un « nombre rectangle » (18/11/2019, 28/11/2019) ;
- multiplier de tête des nombres par 12 (16/12/2019) ;
- définition de grandeurs proportionnelles (12/12/2019) ;
- traiter par le calcul des situations relevant de la proportionnalité (23/12/2019, 03/02/2020, 10/02/2020, 13/02/2020).

5.2.2. Le cas de Clément : table de 12 et distributivité

5.2.2.1. Lancement du dispositif « Journal du Nombre »

Je reproduis ci-contre le contenu du message qui leur fut adressé le samedi 20 juillet 2019. Deux axes de réflexion se dégagent : d'un côté le processus de dévolution au commencement de cette nouvelle institution ; d'un autre côté, la recherche de manière d'agir pour prendre compte de l'hétérogénéité didactique et le risque d'exclusion épistémique. La question de la continuité avec le vécu de la classe n'est pas abordée puisqu'il s'agit de l'étape initiale de mise en place l'institution.

Chers Gérard et Serge,

J'ai le plaisir de vous faire part de mes réflexions sur la pratique du JdN.

Je vais enseigner dans une classe de cycle 3, en REP, comprenant 11 enfants de CM1 et 10 enfants de CM2. La présentation faite par les collègues laisse penser que les « niveaux » sont très faibles par rapport aux attentes institutionnelles. Par exemple, un enfant ne maîtrise pas la numération au-delà de 30, certains écrivent très difficilement, la moitié des enfants de la classe fait l'objet de différents types de suivi (RASED, PPRE, etc.).

Ces données sont évidemment à considérer avec précaution. Néanmoins, dans le cadre de notre réflexion conjointe sur le projet de transposer le JdN, la forte hétérogénéité qui se dessine pose la question d'un « temps de continuation » partagée par tous. Si certains en seront à réfléchir de manière puissante sur les décimaux, *quid* de ceux qui devront encore se débattre sur le sens de l'addition ? Une telle disparité, plus que conséquente, interroge la pertinence du choix d'*un* objet de savoir commun à étudier et, par conséquent, la possibilité pour tous d'effectuer des puissances sur et à partir de celui-ci.

Le « texte libre mathématique » proposé par Le Bohec ou la pratique populaire de la « Recherche Mathématique » dans certaines classes se réclamant de la PF se basent sur une expression élargie (bien que souvent confuse) du langage mathématique, engageant chacun selon son « niveau ». Cette pratique présente cependant le défaut majeur de rater la densification didactique travaillée par le Collectif.

Ainsi, une première demande concerne l'adaptation du JdN à la (forte) hétérogénéité, dans le souci de conserver du commun, de l'agir ensemble (et ainsi éviter l'éclatement en petits groupes de « niveaux » de travail...), soit, peu ou prou, dans l'esprit de l'institution du texte libre. Je bute vraiment dessus...

D'autre part, je cherche à formaliser le soin porté à la première entrée dans cette nouvelle institution. A partir du texte proposé dans votre présentation disponible sur le blog de l'ESPE de Bretagne :

« J'écris des mathématiques pour mieux comprendre les nombres et les signes mathématiques, pour mieux m'en servir, et pour que la classe comprenne mieux les nombres et les signes mathématiques, pour mieux s'en servir »

je peux proposer un moment de discussions sur les représentations disponibles, moment par lequel je peux inciter à la production d'écritures rendues « publiques » (engagement des plus éloignés). Pour cette première génération du premier jour de l'institution, il me semble qu'une liberté d'écriture doit être à l'œuvre. Par le travail continu de sélection, au fil des séances de JdN, j'espère développer chez les enfants un certain voir-comme propre au jeu du mathématicien tout en valorisant l'hétérogénéité.

Je vous remercie pour vos retours,

Bien à vous

Thibaut.

Première séance

La première séance a forcé l'introduction de deux systèmes de représentations (schéma-ligne et boîte) pour calculer des sommes ou des soustractions . Cette séance vise à donner un arrière-plan commun à partir de significations simples, à la portée de tous les enfants de la classe. Le professeur donne à imiter la manière d'utiliser ces représentations et veille ensuite à l'appropriation de l'incitation à produire des écritures similaires. La fiche de préparation (document 5, dans la partie « Annexes ») rend compte du déroulement de cette séance introductive.

Quelques productions des enfants de la classe sont données à voir à titre d'exemples.

LE JOURNAL DU NOMBRE

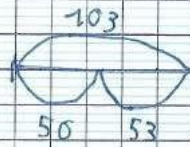
«J'écris des mathématiques pour mieux comprendre les nombres et les signes mathématiques, pour mieux m'en servir, et pour que la classe comprenne mieux les nombres et les signes mathématiques, pour mieux s'en servir»

Ce qui est recherché (entre autres):

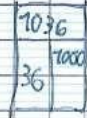
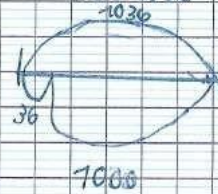
- * produire pour soi-même et pour les autres des écritures ou des représentations mathématiques dont le sens est compris
- * s'enseigner peu à peu à faire évoluer, avec l'aide des autres, ses écritures et ses représentations

Mardi 3 septembre 2019

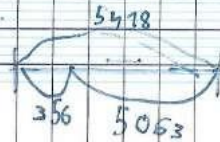
$$50 + 53 = 103$$



$$1000 + 36 = 1036$$



$$356 + 5063 = 5418$$



Amine, onze ans.

LE JOURNAL DU NOMBRE

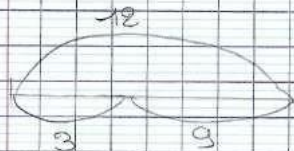
«J'écris des mathématiques pour mieux comprendre les nombres et les signes mathématiques, pour mieux m'en servir, et pour que la classe comprenne mieux les nombres et les signes mathématiques, pour mieux s'en servir»

Ce qui est recherché (entre autres):

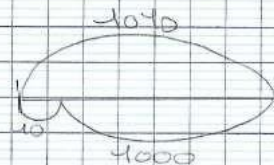
- * produire pour soi-même et pour les autres des écritures ou des représentations mathématiques dont le sens est compris
- * s'enseigner peu à peu à faire évoluer, avec l'aide des autres, ses écritures et ses représentations

Mardi 3 septembre 2019

$$9 + 3 = 12$$



$$10 + 1000 = 1010$$



$$10 + 10 = 20$$



Ismahane, neuf ans.

LE JOURNAL DU NOMBRE

« J'écris des mathématiques pour mieux comprendre les nombres et les signes mathématiques, pour mieux m'en servir; et pour que la classe comprenne mieux les nombres et les signes mathématiques, pour mieux s'en servir »

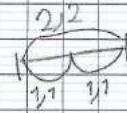
Ce qui est recherché (entre autres):

- * produire pour soi-même et pour les autres des écritures ou des représentations mathématiques dont le sens est compris
- * s'enseigner peu à peu à faire évoluer, avec l'aide des autres, ses écritures et ses représentations

3/09/2019 $1\ 000\ 000 + 1 = 1\ 000\ 001$



$1\ 000\ 000$
 $1,1 + 1,1 = 2,2$



$1+1=2$



Sacha, dix ans.

LE JOURNAL DU NOMBRE

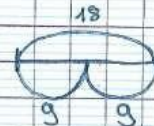
J'écris des mathématiques pour mieux comprendre les nombres et les signes mathématiques, pour mieux m'en servir; et pour que la classe comprenne mieux les nombres et les signes mathématiques, pour mieux s'en servir »

Ce qui est recherché (entre autres):

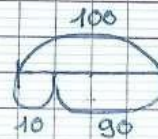
- produire pour soi-même et pour les autres des écritures ou des représentations mathématiques dont le sens est compris
- enseigner peu à peu à faire évoluer, avec l'aide des autres, ses écritures et ses représentations

Mardi 3 septembre 2019

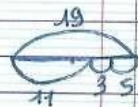
$9+9=18$



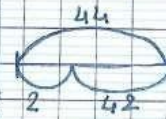
$10+90=100$



$5+3+11=19$



$2+42=44$



Flore, dix ans.

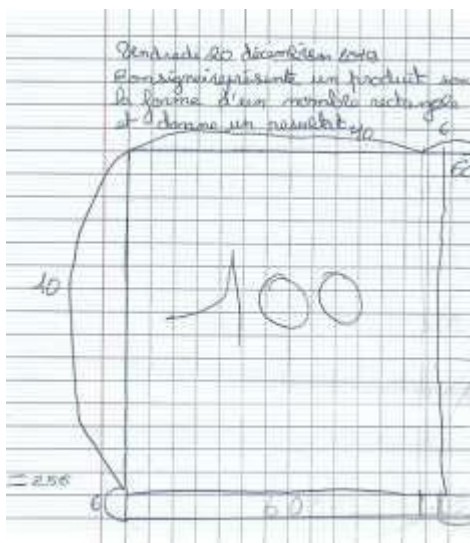
5.2.2.2. *Jeu de l'instant, table de 12 et distributivité*

Le jeu de l'instant

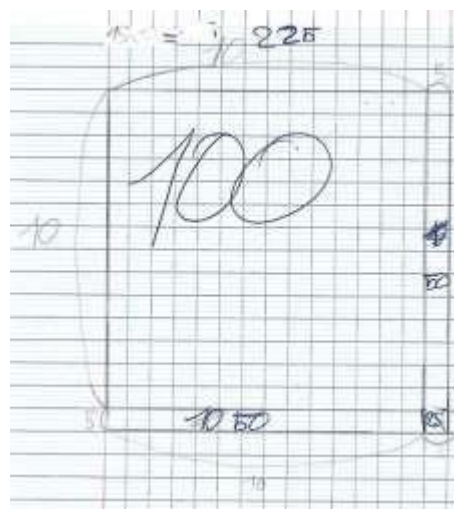
Clément est un enfant studieux si la classe se réfère à ses *Graphiques*. Clément fait cependant preuve de timidité et semble encore investir très faiblement les moments collectifs. Lors des « Actualités-trouvailles » du jeudi 19 décembre 2019, il choisit de s'inscrire pour la deuxième fois de l'année afin de montrer aux enfants qu'il peut restituer de mémoire les résultats de la table de multiplication de 12, appris en dehors du temps scolaire. Un jeu s'instaure alors spontanément entre Clément et ses camarades dans lequel un enfant demande le résultat d'un produit d'un facteur inférieur à 12 par le nombre 12. Ce type de jeu prend la forme d'un échange « question-réponse », typique du temps d'objet en ce que « [l]a matière même du travail de la question, qui pourrait s'effectuer dans la durée réelle, est réifiée en « réponse » » (Sensevy, 2019, p. 98).

Conscient que les échanges se transforment en un « Quizz » (*ibid.*, p. 99) sans authentique expérience épistémique pour la classe, je perçois doublement la situation : si je conviens de laisser un temps se dérouler ce jeu spontanément mis en place entre les enfants pour maintenir un intérêt manifestement collectif et *accueillir* une des rares présentations de Clément devant la classe, je forme la possibilité d'orienter les échanges vers des représentations symboliques densifiant le contenu épistémique exposé de première main. Devant l'hésitation de quelques enfants pour donner le résultat de certains produits, je sollicite Clément en lui demandant de donner une forme plus accessible pour comprendre son procédé de calcul et ainsi éviter de reposer l'énoncé des résultats des produits sur son seul effort de mémorisation.

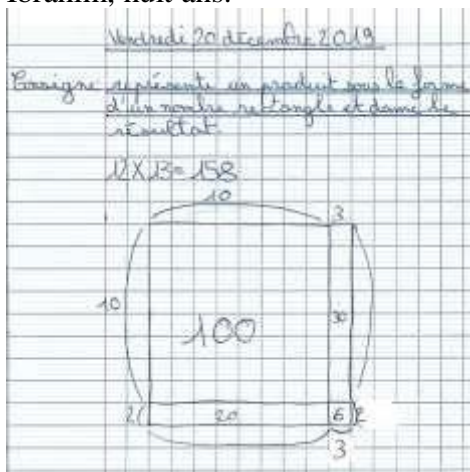
Le milieu est donc constitué des travaux préalables menés lors du temps de « Journal du Nombre ». S'appuyant sur le « déjà-là » de la mémoire didactique de la classe, les nombres rectangles sont une symbolisation associée à une écriture mathématique. L'utilisation des nombres rectangles pour densifier la situation correspond à un travail sur la relation de représentation. Cette action, située « au cœur de sagesse » pour Sensevy (2011, p. 590), consiste à représenter autrement, à former un rapport symbolique pour mieux définir un rapport oral-pratique, « intuitif » à l'objet un. Pour Sensevy, il s'agit de « mettre en relation deux représentants pour désigner ainsi, avec un représentant r_2 , des propriétés de « l'objet » représenté qui sont moins bien désignés (ou pas du tout) par r_1 , et qui seront utiles, voire nécessaires, à l'accomplissement d'un projet particulier. » (*id.*)



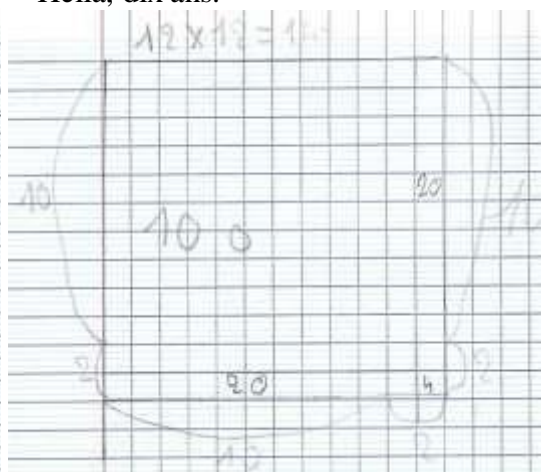
Ibrahim, huit ans.



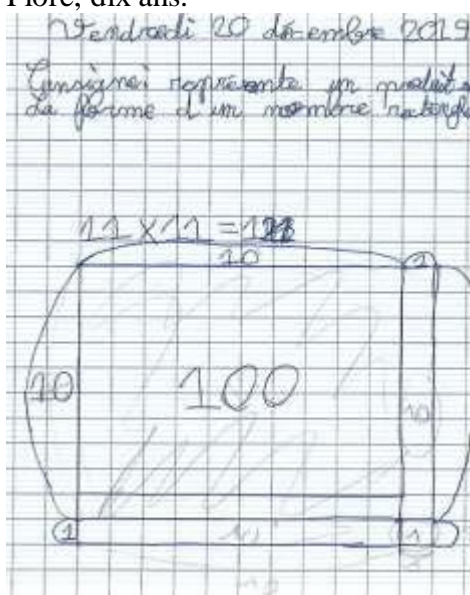
Hella, dix ans.



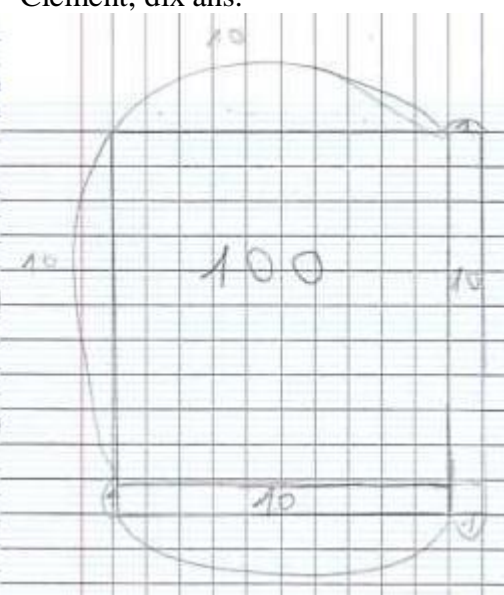
Flore, dix ans.



Clément, dix ans.



Fares, neuf ans.



Ilyes, dix ans.

6. Sans conclure

Diogène Laërce (1965) attribue à Pittacos de Mytilène la maxime *καρπὸν γνῶθι*, invitant tout être humain à tenter de *connaître* le moment opportun, à défaut d'en constituer un *savoir*. Car l'infinitésimalité, l'imprévisibilité et l'irréversibilité de l'instant occasionnel, du *καρπὸν*, est par nature réfractaire à toute périodicité qui révélerait ses propres règles aux efforts du chercheur ; la temporalité kairique se montre « rebelle à toute chronométrie comme à toute loi » (Jankélévitch, 1980, p. 135).

Tâche ardue donc que de tenter d'avoir saisi, décrit, théorisé et généralisé l'occasion didactique qui « ne s'annonce pas par des signes précurseurs » et dont « on ne peut ni s'y préparer à l'avance ni après coup la rattraper, ni la prévoir d'après ses prodromes ni faire resservir ensuite les leçons d'une première expérience » (*Ibid.*, p. 126). Cet objet de recherche bouscule la régularité au fondement du projet scientifique en se révélant comme une « exténuation quantitative du connaissable » (*ibid.*, p. 13).

Mais tâche prometteuse quand, dans la consistance épaisse et le déroulement végétatif des habitudes vitales, dans la pesanteur et l'horizontalité des pensées, dans la monotonie des intervalles fastidieux, dans le défilement des heures ennuyeuses et dévitalisantes, l'instant devient une réalité décisive, une occasion opportune d'effectuer de nouvelles puissances, de quitter l'itération desséchante pour la nouveauté stimulante. Il n'y a peut-être pas de loi générale pour capturer l'instant mais il peut se fonder une éthique de l'occasion sur ce presque-rien de l'existence (Jankélévitch, 1978, p. 91) ; celle-ci implique déjà de se familiariser avec la *hora* du *kairos*, avec le *moment propice du moment propice*, le *καρπὸν* de l'instantanéité kairique, la *hora* d'une occasion surgissante. Cette manière d'être dans le présent de la relation didactique suppose aussi de maîtriser la conduite de l'enquête, et de moduler celle-ci en fonction des indices surgissant du milieu. « Art de faire » incorporé, mémoire didactique, présence au milieu, voici quelques lignes directrices pour rendre plus consistant ce sens de l'Occasion.

Et pour qu'il devienne une action didactique efficace et qu'il soit pratiqué *correctement* dans le sens du milieu d'enseignement-apprentissage, le jeu de l'instant doit être, à la manière de la coupure de Dedekind, approché en l'encadrant par quelques critères pratiques. Le texte ci-dessous propose quelques principes régulateurs pour soutenir la décision et l'action professorales.

Tentative de définition du jeu de l'instant :

- le jeu de l'instant désigne, en didactique, une pratique *mineure* de l'enquête depuis un événement imprévu ;
- le jeu de l'instant correspond à un *temps faible* de la relation didactique en ce que le jeu d'apprentissage qu'il initie est *directement* dégagé des enjeux de savoir de la situation didactique en cours ;
- plus largement, le jeu de l'instant se range du côté d'une éducation scolaire en mode mineur, laquelle désigne une éducation *affaiblissant* la tendance objectivante de la forme scolaire traditionnelle d'éducation et de socialisation pour garantir une ouverture authentique à la présence d'autrui ;
- les connaissances expérimentées de première main dans le déroulement du jeu de l'instant peuvent ne pas être directement identifiables en tant que savoirs constitués ; on peut alors parler de *formes épistémiques particulières* caractérisées par un certain degré d'intégration dans un système cohérent de significations, sensibles et épistémiques. Ces éléments de connaissances sont établies de manière *syntagmatique*, de proche en proche, par associations d'idées et de pratiques, selon une logique dite de *frayage* ;
- le *frayage épistémique* permet de *faciliter* des reprises d'étude de longue main qui peuvent alors prendre la forme de situations didactiques *fortement cadrées* et épistémiquement denses ; appelées *greffes*, ces séances se caractérisent alors par leur caractère méthodique et formel. Ces études correspondent à des *temps forts* de la relation didactique et correspondent plus largement à une *éducation en mode majeur*.

Quelques critères pour une pratique correcte du jeu de l'instant.

Le jeu de l'instant doit :

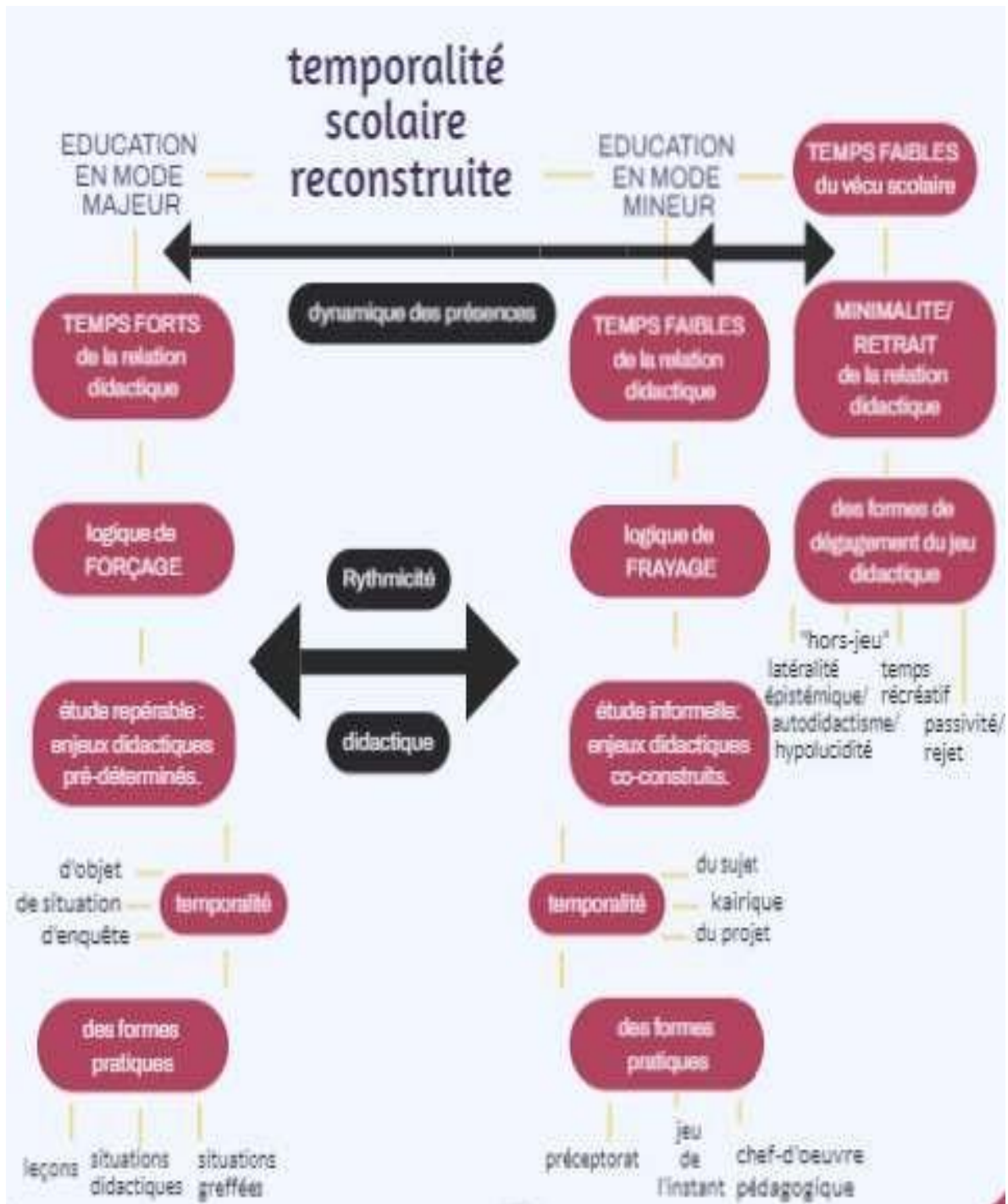
- être déployé depuis un fait inopiné: événement soudain, remarque d'un enfant, passage d'une lecture offerte, etc. ;
- impliquer, chez l'enseignant, une *éthique de la présence* comprise comme une attention portée aux modulations de la relation didactique, c'est-à-dire une manière d'être *authentiquement* ouvert à la relation à autrui ;
- impliquer, chez l'enseignant, une capacité à agir sur l'instant depuis une lecture stratégique d'un faisceau d'indices visibles ou invisibles dans la relation didactique : attention du groupe ou d'une partie du groupe sur un fait de classe, surgissement d'un événement mobilisateur, transactions didactiques provisoirement improductives. L'instauration d'un micro-jeu d'apprentissage peut dès lors correspondre à de multiples intentions, parfois solidaires entre elles : redynamiser les transactions par des intérêts émergents, réactiver opportunément la mémoire didactique de la classe, entrelacer finalité épistémique et vécu affectif, faciliter l'étude programmée d'un objet de savoir ;
- impliquer, chez l'enseignant, un effort de problématisation depuis un intérêt manifeste des enfants pour un événement imprévu, voire même provoquer cette intervention pour parvenir à tourner l'événement en occasion d'apprendre par la problématisation ;
- amener le professeur à suspendre provisoirement une pratique didactique surdéterminée par la textualisation du savoir de manière à accepter, de sa part, l'indéterminé des transactions didactiques nouvellement jouées ;
- être majoritairement *court* : le jeu de l'instant place les élèves dans un milieu didactique précaire, non organisé explicitement selon des enjeux identifiés et donc organiquement limités dans ses possibilités de déploiement ;
- être *dynamique* : l'*expression* enseignante, dans ses différentes modulations, est indispensable pour organiser avec pertinence le nombre limité d'éléments épars caractérisant ce milieu didactique précaire ;

- être fait de *micro-jeux d'apprentissage qui se succèdent* avec cohérence par la prise d'indices sémiotiques pertinents dans le processus mésogénétique ;
- prendre en compte les manifestations affectives dans un processus essentiellement didactique ;
- être utilisé de manière stratégique, non systématique, pour éviter le glissement vers une technicisation et une institutionnalisation dommageables du point de vue didactique ;
- être intégré dans un système didactique générique favorisant la reprise, le brassage des éléments de savoir dans un principe de continuité des apprentissages.

Forme scolaire otiumique et temporalité didactique reconstruite

Cette recherche a pris pour matrice de raisonnement l'école comme *otium* du peuple, c'est-à-dire comme institution luttant pour un choix d'éducation détourné des différentes hétérotopies qui en orientent l'organisation et le fonctionnement. J'ai considéré la forme otiumique de l'école comme une forme solidaire d'une éducation « authentique ». Cette expression, utilisée fréquemment dans des contextes variés et de manière parfois démagogique, demanderait une étude consistante pour lever les ambiguïtés de nombreux usages conjoncturels peu regardant de leur teneur épistémologique et pratique. Je m'en suis tenu pour ma part à cette considération : est authentique une éducation qui se confond avec la médiance, avec le temps de structuration de chaque existence. Avec ce concept mésologique de médiance, l'éducation authentique a été déterminée comme une « réalisation de la personne humaine » et non comme un modelage tourné exclusivement vers des préoccupations professionnelles. Le souci du soin porté à ce perfectionnement dans le savoir et dans ce qui rend chacun plus humain, souci qui caractérise l'*otium* scolaire, a reposé sur l'étude d'un exemple pratique de « temporalité agissante » qui, selon les mots de Lescout, se confond avec *la* temporalité « authentique ». La temporalité kairique qui a défini le jeu de l'instant a fécondé une réflexion plus large sur une possible rythmicité de la temporalité scolaire, laquelle serait vécue comme une relation

dialectique, entre une éducation en mode majeur et une éducation en mode mineur, entre des temps forts et des temps faibles, entre une logique de la forçage de l'enseignement et une logique de frayage, entre un cadrage formel et systématique de l'étude et un plus informel. Le document ci-dessous propose une vue très synthétique des modalités de la temporalité scolaire :



« Éprouver » les sujets abordés

Au terme de l'écriture de cette thèse, je souhaite également mettre l'accent sur un aspect particulièrement saillant de mon rapport à la recherche. Des sujets étudiés – le temps, le travail, les courants pédagogiques, il me paraît utile de marquer l'importance du choix – et ce « choix » était bien largement opéré comme une nécessité, voire un « allant-de-soi », d'être « exposé », de m'engager pratiquement dans chacun des sujets traités, d'en faire l'épreuve pratique pour mieux chercher à les définir. Cet engagement empirique dans ces différents « mondes » fait écho à l'approche weilienne dans laquelle toute vérité est à éprouver, à affronter réellement. Weil, qui voulait se mettre dans la peau de l'ouvrière ou du paysan, qui voulait connaître la guerre sur le front et non à l'arrière, avait respectivement choisi de travailler comme ouvrière sur presse en usine, de faire les vendanges dans le domaine viticole de l'écrivain Gustave Thibon et de s'engager avec le camp républicain durant la Guerre d'Espagne. En ayant éprouvé le travail à l'usine, le travail morcelé (en qualité d'intérimaire), mais aussi le travail d'atelier (ateliers de menuiserie ou de sculpture), en tant que professeur et directeur (Éducation nationale), j'ai saisi ces événements de vie, ramassant assez de moments d'existence et d'épreuves pratiques, afin d'interroger plus largement les finalités théoriques et pratiques de la didactique et l'œuvre didactique. La dimension temporelle a émergé comme le thème de réflexion centrale, rejoignant en cela la proposition de Sensevy de considérer prioritairement la question du temps dans le projet de reconstruction de la forme scolaire.

Ouvrir des perspectives méthodologiques

Du point de vue méthodologique, j'ai suivi la démarche ethno-didactique qui se définit par la complémentarité entre un premier temps de description ethnographique et la reprise de celle-ci dans un langage théorique, plus restreint. La lecture des travaux de l'anthropologue Albert Piette, en cours de rédaction, a fait avancer ma réflexion et a ouvert de nouvelles perspectives méthodologiques pour des recherches à venir. La prise en compte de l'existant, dans ses temps forts, dans ses temps faibles, contraste avec l'attitude du chercheur uniquement tournée vers la saisie du sujet d'emblée pris dans le relationnel didactique. Il s'agirait donc de faire évoluer l'ethnodidactique vers ce qui pourrait se nommer une « anthropo-didactique ». Celle-ci permettrait de consigner le vécu scolaire de l'enfant, de rendre compte au plus près « l'épaisseur humaine dans l'élève », en dégagant la description des transactions didactiques de l'enjeu épistémique dominant, sans pour autant le détacher tout à fait de ce qui est observé. Dans le même

mouvement, il s'agirait d'amortir les prétentions généralisantes de l'institution scolaire pour déployer effectivement une éthique de la présence conceptualisé par Prairat, une ouverture à autrui qui ajouterait dans le même mouvement du contenu pratique à ces mille manières d'intervenir dans la relation didactique.

Quelques éléments proposés à la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique et au modèle pédagogique de l'École Freinet

Les propositions suivantes ont pour ambition, après Sensevy (2011, p. 735), de prolonger la recherche et la description de dispositifs de confrontation à des savoirs inconnus, *a priori*, du professeur. Ainsi, la définition de certains termes permettant de comprendre et d'élaborer l'action conjointe pourrait être complétée par les deux notions suivantes :

- aux cotés des notions-modèles spécifiques au modèle anthropologique du jeu et appliquées à l'activité didactique sous le terme générique de jeu didactique, **le jeu de l'instant** pourrait tenir lieu de descripteur d'une modalisation particulière du jeu d'apprentissage. Il s'agirait alors de l'utiliser comme une manière de définir l'action conjointe dans une micro-situation didactique dont l'enjeu de savoir n'a pas été programmé à l'avance et dont le déploiement change la finalité du jeu initial ;
- le **temps du kairos** pourrait désigner une modalisation du temps d'enquête dans une temporalité didactique reconstruite. La temporalité didactique kairique renverrait alors plus généralement à une forme mineure, *affaiblie*, du schème canonique de l'enquête laquelle s'appuierait sur un ensemble de principes régulateurs (cf. encadré proposé dans cette conclusion). Une typologie plus affinée des pratiques kairiques ouvrirait de nouvelles perspectives de recherche et contribuerait « à mieux comprendre pour essayer de mieux agir » ; ces recherches pourraient travailler la classification des événements déclencheurs selon leur nature (mise en problème émanant du professeur ou des élèves, présence imprévue animal/humaine, etc.), la répartition des gestes professoraux selon cette classification, la mise en lien des gestes professoraux efficaces avec des éléments spécifiques introduits dans le milieu, etc.

Concernant plus particulièrement les travaux de Go sur le modèle pédagogique de l'École Freinet (2007, p. 238), j'ai essayé de dégager des pistes d'action pour réaliser une **greffe d'une micro-institution didactique** sur un réseau d'institutions didactiques en

présentant la greffe du Journal du Nombre dans ma classe de cycle 3 à l'école Freinet de Valence. Dans le cas du modèle vençois, il s'agirait donc d'instituer le Journal du Nombre comme une micro-institution intégrée dans le réseau des institutions didactiques existantes tout en concevant et en greffant d'autres micro-situations pour enrichir l'enseignement des autres disciplines. De nouvelles études permettraient de penser et de mettre en œuvre d'autres contrats didactiques spécifiques plus élaborés respectant une logique d'échelle, c'est-à-dire prenant en compte la logique du milieu tout en complexifiant le fonctionnement de ce modèle pédagogique au lieu de l'appauvrir et de l'annihiler.

RÉFÉRENCES

- Amiel, H.-F. (1922). *Fragments d'un journal intime. Tome I*. Genève: Éditions Georg ET Cie. Paris: Éditions G. Crès ET Cie.
- André, J.-M. (1962). Recherches sur l'otium romain. In: *Annales littéraires de l'Université de Besançon*, n° 52, pp. 3-82. Uni
- Archives RC (1980b, mai 12). *Vladimir Jankélévitch en 1980, philosophe du Je-ne-sais-quoi et du Presque-Rien* [Vidéo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=KUUGJfgMoj0>
- Arrêté du 7 août 1969 relatif à l'aménagement de la semaine scolaire et répartition de l'horaire hebdomadaire dans les écoles élémentaires et maternelles, (J.O. 17 juin 2008).
- Arrêté du 12 mai 1972 déterminant l'interruption des classes au cours de la semaine scolaire reportée du jeudi au mercredi, (J.O. 17 mai 1972).
- Arrêté du 9 juin 2008 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires, (J.O. 8 août 1969).
- Ariès, P. (1973). *L'Enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil. [éd. originale (1960). Paris : Plon].
- Aristote (1990). *Éthique à Nicomaque*. Paris: Éditions Vrin
- Association Française pour la Lecture (2003). La recherche documentaire, c'est de la lecture. *Théo-Prat. La lecture documentaire aux cycles 1 et 2*. Le corps vivant, (9), 9-10.
- Bachelard, G. (1992). *L'intuition de l'instant*. Éditions Stock.
- Balandier, G. (2010). L'expérience de l'ethnologue et le problème de l'explication (The Ethnologists' Experience and the Problem of Explanation). *Cahiers d'Études Africaines*, 50(198/200), 383–395.
- Bautier E. & Goigoux R., (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 148, p. 89-100.
- Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse: Anarchasis Éditions.
- Bergson, H. (1941). *L'évolution créatrice*. Paris : PUF (2008).
- Bergson, H. (1972). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris : PUF. [éd. originale (1889). *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Éditions Félix Alcan.].
- Berque, A. (1996). *Être humains sur la terre*. Éditions Gallimard.
- Berque, A. (2018). *Glossaire de mésologie*. Bastia : Éditions Éoliennes.
- Berque, A. (2018). *Au-delà de la modernité ? La nature dans la « science naturelle » d'Imanishi et dans l'agriculture naturelle de Fukuoka*. Colloque « Représentations de la nature à l'âge de l'anthropocène ». Université Jean Moulin et IETT, Lyon, 22-23 mars 2018

- Berque, A. (2018). *Transhumanisme et cyborgie ou recouvrance de la Terre? « Anthropocène » : qu'avons-nous fait, qu'allons-nous faire ? »*. Association Tapages, XI^{èmes} Rencontres, Bergerac.
- Berque, A. (1990). *Médiance*. Paris : Belin.
- Berque, A. (2015). *Écoumène*. Paris : Belin.
- Berthier, Patrick (1996). *L'Ethnographie de l'École. Éloge critique*. Paris: Éditions Economica.
- Blanchet, A. (1989). Les relances de l'interviewer dans l'entretien de recherche: leurs effets sur la modalisation et la déictisation du discours de l'interviewé, *L'année psychologique*, 89-3, 367-391
- Bouchet, G. (2006). *L'école dans la Drôme. Les cinquante ans qui ont fait l'école. 1830-1880*. Valence: Éditions & Régions.
- Bouchet-Gimenez, T. (2021). Éduquer aussi en mode mineur. L'exemple du jeu de l'instant comme technique freinetienne hospitalière. Dans *H. L. Go et X. Riondet (dir.), Hospitalité en éducation (p. 241-255)*. Presses Universitaires de Nancy.
- Bouilloud, J. (2007). Le chercheur, un autobiographe malgré lui. Dans : Vincent de Gaulejac éd., *La sociologie clinique* (pp. 75-89). Toulouse: Érès.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Les Editions De Minuit.
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P. (2003). « L'objectivation participante », *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol. 150, n° 5, 2003, pp. 43-58.
- Brohm, J.-M. (2002). *La machinerie sportive. Essais d'analyse institutionnelle*. Éditions Economica.
- Brousseau, G. (1980). Problèmes de l'enseignement des décimaux. *Recherches En Didactique Des Mathématiques*, 1(1), 11-59.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée sauvage.
- Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique*, 5 (1), 101-104.
- Brousseau, G., Centeno, J. (1991). Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. n° 11/2.3, 167-210, éd. La Pensée sauvage, Grenoble.
- Bouveresse, J. (1969). La notion de "grammaire" chez le second Wittgenstein. *Revue Internationale de Philosophie*, 23, n° 88/89, 319-335.
- BO n°30 25 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.
- Calmettes, B. (2015). Mondes, transitions intermondaines et *kairos* didactique pragmatiste en démarche d'investigation en physique. *Éducation & didactique*, 9, 57-79.
- Castoriadis, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. Paris : Seuil.

- Castoriadis, C. (1990). *Les carrefours du labyrinthe n° 3. Le monde morcelé*. Éditions du Seuil.
- Castoriadis, C. (1998). *Les carrefours du labyrinthe n° 4. La montée de l'insignifiance*. Éditions du Seuil.
- Cherki, A. (2000). *Frantz Fanon. Portrait*. Paris: Seuil.
- Chevallard, Y. (1990). Sur la déconcertation cognitive, *Interactions didactiques*, n°12, Université de Genève et de Neuchâtel.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, 4-1, 139-148.
- Cifali, M. (2005). *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Presses Universitaires de France.
- Collectif "Didactique pour enseigner" (2020). *Didactique pour enseigner*. Rennes: PUR
- Comenius, J. A. (1992). *La Grande Didactique ou l'art universel de tout enseigner à tous*. Paris : Éditions Klincksieck.
- De Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Éditions Gallimard.
- Décret du 18 janvier 1887 relatif à l'exécution de la loi du 30 octobre 1886 sur l'enseignement primaire, (J.O. 20 janvier 1887).
- Décret n° 2017-1108 du 27 juin 2017 relatif aux dérogations à l'organisation de la semaine scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires publiques.
- Decroly, O. & Boon, G. (1921). *Vers l'école rénovée. Une première étape*. Bruxelles : Office de publicité et Paris : Lebègue -Nathan.
- Decroly, O. (1999). *Le docteur Decroly et l'Éducation*. Bruxelles: Centres d'Études decrolyennes
- Delbos, G., Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Kindle ed., Paris: Editions de la Maison des sciences de l'homme.
- Deonna, J., Teroni, F. (2016). *Qu'est-ce qu'une émotion ?* Paris : VRIN.
- Depardon, R. (1981). *Écrit sur l'image. Raymond Depardon. Correspondance new-yorkaise. Alain Bergala. Les absences du photographe*. Libération, Éditions de l'Étoile.
- Depardon, R. (2000). *Errance*. Éditions du Seuil.
- Depardon, R. (1993). Pour une photographie des temps faibles. *La Recherche photographique*, "Les Choses", n° 15, 80-84.
- Descombes, V. (2014). *Le parler de soi*. Éditions Gallimard.
- Detrez, C. (2002). *La construction sociale du corps*. Éditions du Seuil.
- Devereux, G. (1980). *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*. Paris: Flammarion.
- Devereux, G. (1985). *Ethnopsychanalyse complémentariste*. Paris: Flammarion.
- Dewey, J. (1968). *Expérience et éducation*. Paris : A. Colin.

- Dewey, J. (1975). *Démocratie et éducation*. (Trad. G. Deledalle). Paris: Armand Colin. [éd. originale (1916). *Democracy and Education. An introduction to the Philosophy of Education*. New York: The Free Press. A division of the Macmillan Company].
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York : Prometheus Book.
- Dewey, J. (2003). *Reconstruction en philosophie*. (Trad. P. Di Mascio). Pau : PUP/Farrago/Scheer. [éd. originale (1920). *Reconstruction in philosophy*. New York: H. Holt].
- Dewey, J. (2014). *La quête de certitude. Une étude de la relation entre connaissance et action*. Éditions Gallimard.
- Dewey, J. (2018). *Écrits politiques*. Éditions Gallimard.
- Dewey, J. (1991). *How we think*. New York : Prometheus Book.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête*. (Trad. G. Deledalle). Paris : PUF. [éd. Originale (1938). *Logic : The Theory of Inquiry*. New York : Henry Holt and Company].
- Douglas, M. (2004). *Comment pensent les institutions*. (Trad. A. Abeillé). Paris : La Découverte. [éd. originale (1986). *How Institutions Think*. Syracuse-New York: Syracuse University Press].
- Fabre, M. (2011). *Éduquer dans un monde problématique. La carte et la boussole*. Paris PUF.
- Fabre, M. (2016). *Le sens du problème. Problématiser à l'école?* Louvain-la-Neuve: De Boeck Education.
- Fabre, M. & Thievenaz, J. (2019). L'enquête : un concept heuristique pour les sciences de l'éducation et la formation: Entretien avec Michel Fabre, réalisé par Joris Thievenaz. *Recherche & formation*, 92, 95-104.
- Fleck, L. (2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. (Trad. N. Jas). Paris : Les belles lettres. [éd. originale (1935). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache? Einführung in die Lehre vom Denkstil und Denkkollektiv*. Basel: B. Schwabeund Co., Verlagbuchhandlung].
- Foucambert, J. (1986). *L'école de Jules Ferry, un mythe qui a la vie dure*. Paris : Éditions Retz.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Paris: Gallimard.
- Forest, D. (2006). Analyse proxémique d'interactions didactiques. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 73-94.
- Freinet, C. (1969). *Pour l'école du peuple*. Paris : Maspéro. [éd. originale (1945). *L'école moderne française*. Paris : Ophrys].
- Freinet, C. (1994). *Œuvres pédagogiques, 1 & 2*. Paris : Seuil.
- Freinet, É. (1966a). *La part du maître. Huit jours de classe*. Cannes : BEM-CEL.
- Freinet, É. (1966b). *Quelle est la part du maître ? quelle est la part de l'enfant ?* Cannes : BEM-CEL.
- Freire, P. (1974). *Pédagogie des opprimés* suivi de *Conscientisation et révolution*. Paris : Maspéro.

- Freud, S. (2019). *Esquisse d'une psychologie. Entwurf einer Psychologie*. Toulouse : Éditions Érès.
- Gattegno, C. (1967). *Conscience de la conscience*. Lonay: Delachaux & Niestlé.
- Gattegno, C. (2011a). La science de l'éducation. Partie 1: Considérations théoriques. New-York: Educational Solutions Worldwide Inc.
- Gattegno, C. (2011b). *La science de l'éducation. Partie 2b: La conscience de la mathématisation*. New-York: Educational Solutions Worldwide Inc.
- Gattegno C. (2011). *Ces enfants : nos maîtres, ou la subordination de l'enseignement à l'apprentissage*. (Trad. C. Dominicé). New York : Educational Solutions Worldwide Inc. [éd. originale (1972). Lonay : Delachaux & Niestlé].
- Geertz, C. (1998). La description dense. Dans : *Enquête*, 6, 73-105.
- Geffray, C. (2001). *Trésors. Anthropologie analytique de la valeur*. Strasbourg : Arcanes.
- Giust-Desprairies, F. (2003). *La figure de l'autre dans l'école républicaine*. Paris : PUF
- Glissant, E. (1997). *Poétique IV. Traité du Tout-Monde*. Paris : Gallimard.
- Guattari, F. (2011). *Lignes de fuite. Pour un autre monde de possibles*. Éditions de l'Aube.
- Go, H.L. (2006). Vers une reconstruction de la forme scolaire : l'institution du paysage à l'école Freinet de Vence. In : *Carrefours de l'Éducation*, n° 22, 83-93.
- Go, H.L. (2007). *Freinet à Vence. Vers une reconstruction de la forme scolaire*. Rennes : PUR.
- Go, H.L. (2013). La question de la reconstruction chez Dewey (49-64). In : Go, H.L. (Éd.), *Dewey penseur de l'éducation*, Nancy : PUN-Éditions de l'Université de Lorraine.
- Go, H.L. (2014a). Comparatismes en jeu : la forme scolaire. *Éducation et didactique*, 8, 3, 147-154.
- Go, H.L. (2014b). *Le problème de la normativité en éducation scolaire. Volume I : Note de synthèse*. Dossier présenté en vue d'une Habilitation à Diriger des Recherches en sciences de l'éducation. Université de Lorraine/ École Doctorale Stanislas (n°78).
- Go, H.L. (2015). Les deux créations de l'Institut Freinet de Vence (77-90). In : Robert, A.D., Garnier, B. (Éds.), *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*, Rouen : PURH.
- Go, H.L. (2015). Enfance et normativité : un éclaircissement sur la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet (221-245). In : Go, H.L. (Éd.), *Normes pour apprendre*, Nancy : PUN-Édulor.
- Go, H.L. (2016). Élise Freinet, une pédagogue de l'art enfantin. *Carrefours de l'éducation*, 1(1), 223-240.
- Go, H.L. (2021). Jeu. Travail. Sensible (trois notices). Dans A. Kerlan, B. Kolly (Dir.), *Dictionnaire de philosophie de l'éducation*. ESF.
- Hébert, G. (1912). *L'éducation physique ou l'entraînement complet par la méthode naturelle*. Paris: Librairie Vuibert.

- Husserl, E. (1947). *Méditations cartésiennes. Introduction à la phénoménologie*. Paris : Vrin.
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Ingold, T. (2018). *L'anthropologie comme éducation*. Rennes: PUR
- James, W. (2005). *Essais d'empirisme radical*. Marseille : Agone
- Jankélévitch, V. (1963). *L'aventure, l'ennui, le sérieux*. Paris : Flammarion.
- Jankélévitch, V., Berlowitz, B. (1978). *Quelque part dans l'inachevé*. Paris: Éditions Gallimard.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. Tome 1. La manière et l'occasion*. Paris: Éditions du Seuil.
- Jankélévitch, V. (1989). *Debussy et le mystère de l'instant*. Paris: Plon.
- Jankélévitch, V. (2011). *L'irréversible et la nostalgie*. Paris : Flammarion
- Joshua, S. (2000). L'enseignant comme directeur d'étude (75-82). *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, 25, 75-82.
- Kant, E. (1967). *Réflexions sur l'éducation*. (Trad. A. Philonenko). Paris : Vrin. [éd. originale (1803). *Über Pädagogik. Herausgegeben von D. Friedrich Theodor Rink. Königsberg : Friedrich Nicolovius*].
- Korzybski, A. (1941). *Science and Sanity. An introduction to non-aristotelian systems and general semantics (2nd ed.)*. Lancaster: The science Press Printing Co.
- Korzybski, A. (2007). *Une carte n'est pas le territoire. Prolégomènes aux systèmes non-aristotéliens et à la sémantique générale*. Éditions de l'Éclat.
- Kuhn, T. S. (2018). *La structure des révolutions scientifiques*. Flammarion. [éd. originale (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago : The University of Chicago Press.].
- Laërce, D. (1965). *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres. Tome 1*. Paris : Garnier Flammarion.
- Laffitte, R. (1997). *Une journée dans une classe coopérative. Le désir retrouvé*. Éditions Matrice.
- Laffitte, R. (2006). *Essais de pédagogie institutionnelle. L'école un lieu de recours possible pour l'enfant et ses parents*. Nîmes : Champ Social Éditions.
- Landroit, H., Dubreucq, F. (1993). *Le docteur Decroly et C. Freinet*. Bruxelles: Centre d'études decrolyennes.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris : Éditions Nathan.
- Laplantine, F. (2003). *De tout petits liens*. Mille et une nuits.
- Laplantine, F. (2005). *Le social et le sensible: introduction à une anthropologie modale*. Paris: Téraèdre.
- Laplantine, F. (2012). *Quand le moi devient autre. Connaître, partager, transformer*. Paris: CNRS Éditions.
- Laplantine, F. (2015). Légitimité du récit dans les sciences sociales. *Vie sociale*, 9, 15-21.

- Laplantine, F. (2018). *Penser le sensible*. Pocket.
- Le Breton, D. (2012). *La sociologie du corps*. Paris : PUF
- Lebrun, J.-P. (2020). *Un immonde sans limite. 25 ans après un monde sans limite*. Éditions Érès.
- Le Du, M. (2006). Le concept d'enseignement : une analyse logique. *Le Télémaque*, 30, 65-76.
- Lepri, J.P. (2012). *La fin de l'éducation? Commencements...* Éditions L'Instant Présent
- Lepri, J.-P. (2016). *Lire se livre. Eclats de lire*. Myriadis.
- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste et la parole. 2 vol.* Albin Michel.
- Leroi-Gourhan, A. (1982). *Les racines du monde*. Belfond.
- Lescout, M. (1998). Enseigner, un temps re-pensé. *Penser l'éducation: philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, 6, 39-57.
- Loi n° 11696 du 8 mars 1882 relative à l'enseignement primaire obligatoire.
- Loux, F. (1979). *Le corps dans la société traditionnelle*. Paris : Berger-Levrault.
- Mangeant, Éric, et Alain Mercier. « La sécurité en escalade. une étude comparative trans-institutionnelle », *Éducation & didactique*, vol. 4, no. 3, 2010, pp. 83-96.
- Marlot, C. (2012). « Glissement de jeu d'apprentissage et capital d'adéquation des élèves: une étude de cas à l'école élémentaire en classe de sciences ». In B. Gruson, D. Forest & M. Loquet, *Jeux de savoir*. Rennes : Presses universitaires de Rennes, p. 131-154.
- Marx, K. (2011). *Écrits philosophiques*. Paris : Flammarion.
- Maulini, O., Montandon, C. (2005). *Les formes de l'éducation : variété et variations*. Bruxelles : De Boeck.
- Maurin, E. (2004). *Le ghetto français. Enquête sur le séparatisme social*. Éditions du Seuil.
- Mauss, M. (1967). *Manuel d'ethnographie*. Paris: Payot.
- Meirieu, P. (1991). *Apprendre... oui, mais comment*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2004). *Faire l'École, faire la classe*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2016). *Éduquer après les attentats*. Paris : ESF éditeur.
- Meirieu, P. (2018). *La riposte. Pour en finir avec le miroir aux alouettes*. Paris: Éditions Autrement.
- Meschonnic, H. (1982). *Critique du rythme. Anthropologie historique du langage*. Éditions Verdier.
- Merleau-Ponty, M. (1996). *Sens et non-sens*. Éditions Gallimard.
- Miyakawa, T., & Winsløw, C. (2009). Un dispositif japonais pour le travail en équipe d'enseignants: étude collective d'une leçon. *Éducation et didactique*, 3(1), 77-90.

- Moutsopoulos, E. (1964). Sur le caractère "kairique" de l'œuvre d'art. *Acte du Ve Congrès Internationale d'Esthétique*, Amsterdam, 115-118.
- Oury, F., Oury, J., Pochet, C. (1986). « *L'année dernière, j'étais mort...* » signé Miloud. *Pédagogie et psychothérapie institutionnelles*. Éditions Matrice.
- Oury, F., Pochet, C. (1997). *Qui c'est l'conseil ? La loi dans la classe*. Éditions Matrice.
- Oury, F., Thébaudin, F. (1995). *Pédagogie institutionnelle. Inconscient, groupe, techniques. Mise en place et pratique des institutions dans la classe*. Éditions Matrice.
- Oury, F., Vasquez, A. (1967). *Vers une pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspero.
- Oury, F., Vasquez, A. (1971). *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : François Maspéro.
- Piette, A. (2007). Fondements épistémologiques de la photographie. *Ethnologie française*, 37, 23-28.
- Piette, A. (2009). *Anthropologie existentielle*. Paris: Éditions Pétra.
- Piette, A. (2014). Les enjeux d'une anthropologie existentielle: vigilance et dissection. *Recherches qualitatives*, 33 (1), 19-40.
- Piette, Albert (2016a). *Méditations pessoaniennes. Science de l'existence ou destin de l'Anthropologue*. Paris : Éditions Matériologiques.
- Piette, A., Salanskis, J.-M. (2016b). *L'humain impensé*. Presses Universitaires de Paris Ouest.
- Piette, Albert (2017). *Le volume humain. Esquisse d'une science de l'homme*. Lormont: Le Bord de l'Eau.
- Prairat, É. (2005). *De la déontologie enseignante. Oser le changement ?* Paris : PUF
- Prairat, É. (2017). *Éduquer avec tact*. Paris : ESF Éditeur.
- Prairat, É. (2019). *Propos sur l'enseignement*. Paris: PUF
- Prot, F. (2019). Sur les traces de Ginzburg. *La pensée d'Ailleurs*, 1, 120-125.
- Pouivet, R. (2008). Vertus épistémiques, émotions cognitives et éducation. *Éducation & Didactique*, 2, 3, 123-140.
- Racine-Furlaud Nicole (1967). Une revue d'intellectuels communistes dans les années vingt :
- « Clarté » (1921-1928). In: *Revue française de science politique*, 17^e année, n°3. pp. 484-519
- Rancière, J. (2012). *La méthode de l'égalité*. Paris : Bayard.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Paris: Fayad.
- Rémy, C. (2003). Activité sociale et latéralisation. Pour une étude micro-ethnographique de la tension déterminisme/marge de manœuvre. *Recherches sociologiques*, 34 (3), 95-114.

- Riondet, X. (2015). La revue Techniques de vie (1959-1964) où l'impossibilité des collaborations. Un épisode entre histoire du militantisme et histoire des sciences de l'éducation. In *Penser l'éducation. Philosophie de l'éducation et histoire des idées pédagogiques*, n° 36. Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Riondet, X. (2016). Une expérience d'éducation régénératrice : l'École Freinet à Vence (1934-1939). *Les Études Sociales*, 163, 151-171.
- Riondet X, Go HL. De l'absence ou non de contrainte dans l'École Freinet. *Evol psychiatr* 2019 ; 84 (2) : pages (307-314)
- Rorty, R. (1989). *Contingency, irony, and solidarity*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Rosanvallon, P. (2000). La démocratie inachevée. Paris : Gallimard.
- Ryle, G. (2009). *Logic Lane. Collected Essays, volume 2*. Abingdon: Routledge.
- Saint-Augustin (1998). *Les Confessions précédées de Dialogues philosophiques. Oeuvres, I*. Paris: Éditions Gallimard.
- Sensevy, G. (1998). *Les institutions didactiques. Étude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris : PUF.
- Sensevy, G. (1999). *Éléments pour une anthropologie de l'action didactique. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches*. Université de Provence.
- Sensevy, G. (2009). Contenus de savoirs et gestes d'enseignement. Professeurs et Chercheurs : vers de nouveaux modes de coopération ? In J. Clanet (Éd.), *Recherche et formation des Enseignants* (127-142). Rennes : PUR.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., Forest, D., Quilio, S., & Morales, G. (2013). Cooperative Engineering as a Specific Design-Based Research. *ZDM, The International Journal on Mathematics Education*, 45 (7), 1031-1043.
- Sensevy, G. (2016). Le collectif en didactique. Quelques remarques. In Matheron, Y. et al. (Éds), *Enjeux et débats en didactique des mathématiques* (223-253). La Pensée Sauvage.
- Sensevy, G. (2019). Forme scolaire et temps didactique. *Le Télémaque*, 55(1), 93-112.
- Simon, C. (Réalisateur). (1993). *Récréations* [Documentaire]. Les Films d'Ici.
- Stendhal (1890). *Vie de Henri Brulard*. Paris: G. Charpentier et Cie.
- Stiegler, B. (2008). *La télécratie contre la démocratie. Lettre ouverte aux représentants politiques*. Paris : Flammarion.
- Communications. École des Hautes Etudes en Sciences Sociales – Centre d'Études Transdisciplinaires (sociologie, anthropologie, histoire). Corps et techniques. 8. 2007/ Seuil. Numéro dirigé par Thierry Pillon et Georges Vigarello.
- Sloterdijk, P. (2016). *Après nous le déluge. Les temps modernes comme expérience antigénéalogique*. Paris : Editions Payot & Rivages.
- Spinoza. (2010). *Éthique*. Éditions du Seuil.

- Staquet, A. (1996). *La pensée faible de Vattimo et Rovatti : une pensée-fable*. Paris : L'Harmattan.
- Supiot, A. (2015). *La gouvernance par les nombres. Cours au Collège de France 2012-2014*. Fayard.
- Testu, F., Baille, J. (1983)/ *Fluctuations journalières et hebdomadaires dans la résolution de problèmes multiplicatifs par des élèves de CM2. L'Année psychologique* (109-120). vol. 80, n°1. Thibault, J. (1977). *Les aventures du corps dans la pédagogie française. Étude historique et critique*. Paris : Vrin.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : actualité en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche & formation*, 92, 9-17.
- Trédé, M. (1992). *Kairos. L'à-propos et l'occasion (Le mot et la notion d'Homère à la fin du IVe siècle avant J.-C.)*. Éditions Klincksieck.
- Unamuno, M. de (1937). *Le sentiment tragique de la vie*. Éditions Gallimard.
- Vattimo, G., Rovatti P. A. (1983). *Dialectique, différence, pensée faible*. Dans Staquet, A. (1996). *La pensée faible de Vattimo et Rovatti : une pensée-fable*. L'Harmattan.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. H. Champion.
- Vernant, J.-P., Vidal-Naquet, P. (1991). *La Grèce ancienne. 2. L'espace et le temps*. Éditions du Seuil.
- Vernant, J.-P. (2013). *Les origines de la pensée grecque*. PUF. [éd. originale (1962). PUF].
- Villaret, S. & Delaplace, J. (2004). La Méthode Naturelle de Georges Hébert ou « l'école naturiste » en éducation physique (1900-1939). *Staps*, 63, 1, 29-44.
- Vincent, G. (Éd.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. PUL.
- Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire, *Revue éducation et francophonie*, volume XXXVI : 2, 47-62. http://www.acef.ca/c/revue/pdf/XXXVI_2_047.pdf
- 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.
- Weil, S. (1950). *Attente de Dieu*. Paris : Éditions du Vieux Colombier.
- Weil, S. (1991). *La pesanteur et la grâce*. Presses Pocket.
- Weil, S. (1951). *La condition ouvrière*. Paris: Gallimard.
- Wittgenstein, L. (1953). *Recherches philosophiques* (F. Dastur et al., E. Rigal Trad.). Paris : Gallimard (2004).
- Wittgenstein, L. (2002). *Remarques mêlées*. Paris : Flammarion.
- Wittgenstein, L. (2004). *Le Cahier bleu et le Cahier brun*. Gallimard.
- Woods, P. (1990). *L'ethnographie de l'école*. Armand Colin Éditeur.

SOURCES

Brousseau, G., Warfield, V. (1999). *The case of Gaël*. *Journal of Mathematical Behavior*, 18, 1, 7-52. Consulté à la page suivante :

<http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2010/12/Le-cas-de-Ga%C3%ABl.pdf>

Brousseau, G. (2011). La théorie des situations didactiques en mathématiques. *Éducation et didactique* [En ligne], 5-1 | 2011, mis en ligne le 30 mai 2011. Consulté à la page suivante :

<https://journals.openedition.org/educationdidactique/1005>

Brousseau, G. (2017). Aspects didactiques des « Techniques Freinet ». Consulté à la page suivante :

http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2017/09/Aspects-didactiques-des-Techniques-Freinet_20171.pdf

Cariou, C., Le Hénaff, C. (2019). La TACD aujourd'hui. Conférence d'ouverture du 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. 1er Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique. ESPE de Bretagne-UBO, Juin 2019, Rennes, France. Consulté à la page suivante :

<https://hal.univ-brest.fr/hal-02424878/document> (ffhal-02424878f)

Chevallard, Y. (1997). Les savoirs enseignés et leurs formes scolaires de transmission : un point de vue didactique. Communication au colloque international *Savoirs scolaires, interactions didactiques et formation des enseignants* (Marseille, 28-30 avril 1997), *Skholê*, 7, p. 45-64. Consulté à la page suivante :

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Les_savoirs_enseignes_et_leur_transmission.pdf

Chevallard, Y. (2002). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. Communication aux *3es Journées d'étude franco-québécoises* (Université René-Descartes Paris 5, 17-18 juin 2002). Dans : (2003) S. Maury & M. Caillot (Dir.), *Rapport au savoir et didactiques*, Fabert (81-104).

Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. *Texte de la Conférence plénière du Premier Colloque international sur la théorie anthropologique du didactique*, Baeza (Espagne). Consulté à la page suivante :

http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passé_et_present_de_la_TAD-2.pdf

Journal du Nombre

<http://blog.espe-bretagne.fr/ace/wp-content/uploads/Pre%cc%81sentation-du-Journal-du-Nombre.pdf>

ANNEXES

Document 1. Convention de transcription.

1. CONVENTIONS DE TRANSCRIPTION

/	rupture dans l'énoncé sans qu'il y ait réellement de pause
\	interruption d'un énoncé par l'intervention d'un interlocuteur
+, ++, +++	pause très brève, brève, moyenne
(p. 15 s.)	pause de 15 secondes
&	enchaînement rapide de paroles
<hr/>	
'	intonation montante après ce signe
''	intonation montante après ce signe avec changement de registre
,	intonation descendante après ce signe
''	intonation descendante après ce signe avec changement de registre
!	intonation implicative
<hr/>	
OUI, BRAVo	accentuation d'un mot, d'une syllabe
oui: bon::	allongement de la syllabe ou du phonème qui précède
n:::on	le nombre de : est proportionnel à l'allongement
<hr/>	
(rire)	description d'aspects du comportement verbal. La durée de ce comportement peut être marqué sur la transcription par la distance entre deux * (Ex. * (hoche plusieurs fois la tête) *)
<ironique>	commentaire ou interprétation du transcrip-teur
<d'accord ?>	séquence dont l'interprétation reste incertaine
<alors/allons>	hésitation à transcrire l'une ou l'autre de ces formes
<.....?>	séquence inaudible ou incompréhensible
<hr/>	
A : <i>Tu vas bien depuis la dernière fois</i>	
B : <u>ça va</u> chevauchement de paroles	
<hr/>	
X, XX, XXX	mot inaudible d'une, deux ou trois syllabes
<hr/>	
(bon)jour	() = partie non prononcée. Ici seul "jour" est prononcé
"chépa"	représentation phonético-orthographique
/jepa/	transcription phonétique
<hr/>	
=	Liaison inhabituelle : un chânt = agréable ("un chan ta-gréable")
≠	absence inhabituelle de liaison : les ≠ enfants ("le enfants")

Document 2. Emploi du temps, classe de cycle 1, école primaire publique de Montjoyer, Montjoyer, 2017-2018.

		EMPLOI DU TEMPS			
		LUNDI	MARDI	JEUDI	VENDREDI
08:30			Accueil et déjeuné		
09:10		C'EST LES CRITÈRES ! (usages de l'école et organisation des services)			
09:30		« Rituel » et « Ode, présents/absents/météo, (souff moral) » « Actualités / trouvailles » et inscription dans les ateliers Préparation réglée et argumentée d'un objet, d'un album, d'un événement			
10:10		écriture du texte libre puis ateliers libres, permanents et coopératifs Aux approches - Peintre - Dessin - Écriture - Collage - Construction - Céramique - Objets - Danse - Jeux - Percussion - Vidéo			
10:50		« Présentation des textes » Présentation Lecture à voix haute, situations orales réglées	« Présentation des textes » Présentation Lecture à voix haute, situations orales réglées	« Présentation des textes » Présentation Lecture à voix haute, situations orales réglées	« Présentation des textes » Présentation Lecture à voix haute, situations orales réglées
11:00		« Le parcours » (avec jeux) Parcours de « motricité » « Pause »	« Le parcours » (avec jeux) Parcours de « motricité » « Pause »	« Le parcours » (avec jeux) Parcours de « motricité » « Pause »	« Le parcours » (avec jeux) Parcours de « motricité » « Pause »
11:30		CONFÉRENCES ou « Lecture offerte avec compréhension » (classe entière) Préparation des ateliers de l'après-midi (inscription et installation du matériel)	Préparation des ateliers de l'après-midi (inscription et installation du matériel) Réunion coopérative (Enseignement Moral et Civique)	CONFÉRENCES ou « Lecture offerte avec compréhension » (classe entière) Préparation des ateliers de l'après-midi (inscription et installation du matériel)	Préparation des ateliers de l'après-midi (inscription et installation du matériel) Réunion coopérative (Enseignement Moral et Civique)
12:00		PAUSE MERIDIENNE			
13:40		GS : « Texte au tableau » : lecture, geste graphique, informatique / PS, MS : 80 pos			
14:10		PS, MS: Ateliers libres, permanents et coopératifs OU Atelier dirigé au choix. Aux approches - Peintre - Dessin - Écriture - Collage - Construction - Céramique - Objets - Danse - Jeux - Percussion - Vidéo GS : ateliers « fiches mathématiques » - imprimerie - peinture - informatique - dessin texte libre - recherches - expériences			
15:00		Rangement et Bilan Ateliers			
15:30		« PRESENTATION DE LECTURE » (classe entière)			
16:10		PAUSE			
		« CAHIER DE REUSSITES » et Bilan PDU			
		ATELIERS			
		Rangement RANDONNEE			

1999	Rituel Journal Retour sur conférence Lecture offerte	DANSE Journal Lecture offerte	Rituel Journal Lecture offerte OU CONFERENCES (selon inscription)	Rituel Journal Retour sur conférences Lecture offerte
	1998			

Document 3. Emploi du temps, classe de cycle 3, école publique élémentaire Célestin Freinet, Valence, 2019-2020.

EMPLOI DU TEMPS			
8h00	LUNDI Accueil	MARTE Accueil	JEUDI Accueil
8h30		C'est les critères I (visages de la classe et organisation des services)	
8h35		Plan de travail. (français, mathématiques, conférences anglais)	
9h40		Bilan de la matière (mise à jour des plans et rangement des ateliers) Actualités-trouvailles (présentation règle et argument de un objet, d'un livre, d'un événement)	
9h45		Pause et du matin.	
10h00	Présentation des textes		
10h15		Goûte à Goûte conjugaison. Dictée (semaines 1 & 2). Poésie (semaine 3).	Présentation des textes
11h00	« Texte au tableau »		
11h30	Puis préparation des ateliers de l'après-midi (inscription et installation du matériel). Rappel des responsabilités quotidiennes.		
11h45	Pause et midi. Journal du Nombre.		
14h05	Ateliers. Recherche documentaire, conférences, peinture-encre, dessin, expériences, correspondance, terre, jardinage, théâtre-danse, anglais, ordinateur, imprimerie.	Retour de co-opérative. (Étude règles de productions mathématiques pertinentes)	Ateliers (semaine 4). Graphique (semaine 2). Évaluation conjointe du travail individuel
15h00	Pause de l'après-midi.		
15h15	Plan de travail. (Histoire, géographie, sciences et technologie, français, mathématiques, anglais, conférences)	Plan de travail. (Histoire, géographie, sciences et technologie, français, mathématiques, anglais, conférences)	Plan de travail (semaines 1 et 2).
15h50	Bilan de l'après-midi (mise à jour des plans, bilan des responsabilités quotidiennes, rangement des affaires et des cahiers). Initiatives.	Bilan de l'après-midi (mise à jour des plans, bilan des responsabilités quotidiennes, rangement des affaires et des cahiers). Initiatives.	Bilan de l'après-midi. Initiatives. (semaines 1 et 2).
15h00	Conférences. (histoire, géographie, sciences)	Conférences. (histoire, géographie, sciences)	Conférences. (histoire, géographie, sciences)
16h30	Fin de la journée.		

Document 4. *Vers l'instance ingénieur : « offres et demandes de raisons » autour de la proportionnalité.*

Le cas proposé prend pour commencement un énoncé travaillé en mode mineur lors d'une *conférence* sur l'ornithorynque puis problématisé pour l'étude dans le journal du nombre : l'enfant conférencier expliquant, dans Je reproduis ci-dessous les échanges effectués par voie électronique avec le professeur Gérard Sensevy autour de l'étude de la proportionnalité en continuité avec un jeu de l'instant ayant travaillé un passage de la conférence d'un élève sur l'ornithorynque mentionnant que « chaque jour, ce mammifère, pesant 2 kg, mange l'équivalent de 20% de son poids ». J'ai initié ce jeu de l'instant sur la recherche du poids correspondant à la quantité de nourriture ingurgitée quotidiennement par cet animal (« Pourriez-vous donner la réponse pour 20% de 2 kg »). Les échanges ci-dessous montrent comment je tente de prendre progressivement pouvoir sur une notion renvoyant à « un problème effectif de culture¹⁹¹ » – l'utilisation d'un vocabulaire de plus en plus spécifique en témoigne- afin de construire, à partir d'éléments symboliques, un milieu suffisamment adidactique.

Courriel envoyé par M. Bouchet-Gimenez le 18 janvier 2020.

Cher Gérard, cher Serge,

mes meilleurs voeux pour cette nouvelle année.

Je poursuis toujours l'expérience du JdN avec l'idée de travailler cette fois-ci autour de cet énoncé relevé lors d'une conférence sur les ornithorynques: "Chaque jour, ce mammifère, pesant 2kg, mange l'équivalent de 20 % de son poids". Mon interrogation générale: comment considérer ceci comme des représentations partagées par tous ?

Puis : est-il pertinent de représenter ce que signifie cette écriture: "20%" puis de le comprendre en tant que "20% de 2kg".

Je me figure encore assez mal un temps d'enquête producteur de représentations solides autour de cet énoncé sans passer uniquement par une observation collective de l'explication du type: (on multiplie par 20 par 2 puis on divise par 100...). Pour certains enfants, cette écriture "20%" peut sembler trop abstraite même si, lors de certains moments de classe, comme une recherche sur la composition de l'air, nous avons utilisé ce type d'écriture.

191

Amitiés,

Thibaut.

Courriel de réponse envoyé par M. Sensevy le 18 janvier 2020.

Cher Thibaut,

Très bonne année 2020 !

Il me semble qu'une telle enquête suppose de travailler les pourcentages, et que travailler les pourcentages gagne beaucoup à les considérer comme des "tableaux de proportionnalité" dont l'un des nombres est 100.

Par exemple, partir de 50 pour 100, dire qu'on va étudier ce que représente 50% de quelque chose, et produire un tableau de ce genre,

50 X Y Z

100 30 70 60

Sur le tableau ci-dessus les élèves peuvent constater/éprouver les propriétés de linéarité (2 x le correspondant de 30 = le correspondant de 60 ; le correspondant de 30 + le correspondant de 70 = le correspondant de 100).

Les élèves travaillent donc à se donner à eux-mêmes, dans le journal du nombre, des "tableaux de 50 %", qu'ils transforment en phrases (du genre, 15 km représente 50% de 30 km, 35 litres représentent 50% de 70 litres). On voit ici qu'ils peuvent transformer ces tableaux en énoncés de problèmes, qu'ils peuvent s'échanger (une voiture a parcouru 50% de son trajet en parcourant 15km. Quel est le trajet total qu'elle doit parcourir ? Etc.)

Ceci est plutôt facile (le 50%), mais présente bien sûr l'inconvénient que les élèves vont penser "culturellement" en moitié.

Dans la deuxième étape, donc, on peut imaginer que la classe travaille de la même façon dans le journal sur un autre pourcentage, par exemple 40%, avant d'arriver aux 20% de l'ornithorynque.

Chaque fois, on peut avoir une libre recherche des élèves, plus ou moins longues, qui puisse se transformer en énoncés de problèmes, en variant les situations et donc les grandeurs et leurs unités de mesure.

Ensuite, une troisième étape pourrait consister à enquêter dans le monde naturel et social pour identifier des pourcentages "édifiants", "surprenants", etc. et à leur donner une sens à la fois mathématique et naturel ou social, en travaillant par contrefactuels certaines fois, du genre,

"l'ornithorynque absorbe quotidiennement 20% de son poids : et l'espèce humaine ? Et d'autres espèces animales ? Et les espèces végétales ? Etc."

Autrement dit, la question des pourcentages doit constituer il me semble une occasion de travailler les situations de proportionnalité de multiples façons (sachant qu'on peut dire que deux *grandeurs* sont proportionnelles lorsque, si l'on multiplie/divise l'une par un nombre, l'autre se trouve multipliée/divisée par le même nombre), puis d'enquêter dans le monde naturel et social au moyen des pourcentages, ce qui est presque infailliblement passionnant.

Amitiés,

Gérard

Courriel de réponse envoyé par M. Sensevy le 18 janvier 2020, suite à de nouvelles réflexions de M. Bouchet-Gimenez (insérées dans ce courriel).

Cher Thibaut,

Quelques petits points ci-dessous.

Amitiés,

Gérard

C'est très clair, je continue de travailler tes propositions.

Nous avons enquêté de nombreuses fois sur des situations de proportionnalité représentées sous la forme d'un tableau. Par exemple, lors d'une sortie-enquête sur les traces de Napoléon Bonaparte à Valence- qui faisait suite à une conférence sur ce personnage historique -, nous avons établi un rapport entre deux grandeurs et leur unité de mesure (la distance (km) et la durée (h)). Pour faire 2.5 km sur le trajet aller, nous avons mis 1 h et sensiblement la même durée pour le retour. Considérant une allure constante, nous avons réfléchi sur d'autres distances (en lien avec les futures randonnées de notre classe verte) puis certains enfants ont signalé que cette situation était proportionnelle en représentant le tableau de proportionnalité et en appliquant la définition que tu as rappelée.

Oui, cela me paraît très bien.

Pour en revenir au pourcentage et au moment introductif, je crois qu'il peut être utile de laisser la porte ouverte à l'usage qui veut que 50% correspond à la moitié. Ceci a l'avantage de faciliter la pratique du "tableau de 50%" et de recourir, si besoin, à des représentations de la "moitié". Le langage mathématique approprié pour décrire le rapport entre ces deux grandeurs peut ensuite se transférer plus aisément sur d'autres "tableaux de .. %" et finalement celui de 20%. Qu'en dis-tu?

Oui, tout à fait d'accord. Le tout est de ne pas laisser les élèves "s'enfermer" dans la moitié, mais de leur permettre de s'appuyer sur cette idée pour mieux avancer dans les pourcentages.

Courriel de réponse envoyé par M. Bouchet-Gimenez le 6 février 2020.

Cher Gérard,

je te tiens informé de nos récentes enquêtes sur le JdN, avec le court récit d'un exemple "emblématique" de ce que je comprends par le "jeu de l'instant".

Ce lundi 03/02, j'ai choisi le contrefactuel suivant, puisé dans le monde naturel: "L'ours noir adulte pèse en moyenne 120 kg. Lorsqu'il entre en période d'hibernation, il peut perdre jusqu'à 40% de son poids. Combien perd-il de kg durant cette période?" Les enfants ont majoritairement utilisé le tableau de 40% et les propriétés de linéarité (ici, la division de 120 par 100 puis le retour à des propositions du type: si je multiplie un nombre par 1.2 une grandeur du tableau, je multiplie son correspondant par 1.2). De multiples tâtonnements ont été nécessaires pour certains, tandis que d'autres ont trouvé plus facilement le poids de 48 kg.

Un événement s'est produit, qui a relancé notre pratique du tableau de % et de la proportionnalité durant ce moment de JdN. Deux enfants d'une classe de cycle 2 de notre groupe scolaire ont demandé à la classe si des feutres usagers et des feuilles de brouillon étaient disponibles, afin de lancer un atelier dessin lors de la récréation. Nous leur avons indiqué que nous disposions de feuilles de brouillon en quantité mais que nous les utilisions fréquemment. L'occasion était belle de raccrocher cet événement au travail en cours. Je me suis adressé aux enfants en leur demandant quel pourcentage de feuilles souhaiteraient-ils donner aux plus jeunes? De manière quasi unanime, ils ont proposé 20 % du total! Comme nous ne savions pas le nombre exact de feuilles de brouillon à notre disposition, un enfant s'est chargé de les compter. Puis, le total acquis (129 feuilles), chacun a réalisé son tableau de 20% et a procédé de la même façon que pour le contrefactuel présenté ci-dessus. Nous avons réfléchi sur le résultat, le nombre décimal (25,8). Ce fut également l'occasion de reconnaître que le fait de donner 25 feuilles et 8 dixièmes de feuilles n'était pas très simple à réaliser. Nous avons donc décidé "d'arrondir" à 26 feuilles... Ce fut un moment assez dense, avec une gestion de l'hétérogénéité assez complexe (certains n'ont jamais rencontré les décimaux par exemple et il a fallu lire et offrir une compréhension de première main si j'ose dire). Mais je pense avoir respecté l'exigence de solidarité épistémique.

Amitiés,

Thibaut.

Courriel de réponse envoyé par M. Sensevy le 6 février 2020.


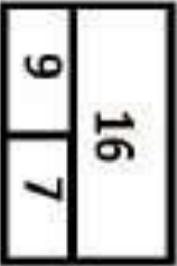
Cher Thibaut,

Merci pour ce bel exemple ! C'est vraiment important, il me semble, de faire des mathématiques un instrument de compréhension du réel, et d'action dans le réel ainsi compris !

Amitiés,

Gérard.

SEANCE INTRODUCTIVE

Moment	Déroulement	Remarques
1	<p>A. Le professeur demande à un élève de donner une addition simple (ex : $9+7$).</p> <p>B. Le professeur l'écrit puis la dessine sous forme de :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Schéma-figue sans graduations (ex) :  <p style="text-align: center;">* Puis fabriquer la boîte correspondante :</p>  <p>C. Le professeur travaille la relation entre les deux représentations symboliques en montrant la correspondance des écritures. Ex : $9+7 = 16$, mais aussi : $16 = 7+9$, $16=9+7$, $7+9=16$.</p> <p>D. Un élève vient essayer devant tous les autres, avec une autre addition simple. Puis c'est un autre, etc.</p>	<p>Introduction deux systèmes de représentation :</p> <p>Le schéma-figue (représentant sur les intervalles pour signifier les unités) et la boîte (qui permet de symboliser une structure additive soustractive).</p> <p>Le professeur montre un art de faire avec les écritures et les représentations. Il s'agit de mener une étude de la relation entre écritures et représentations.</p> <p>Les élèves tentent « répétitivement », avec l'aide du professeur. C'est à cette condition que l'expression de chacun se développe, tout en renouant effectivement la culture mathématique.</p>
2	<p>A. Lorsque les élèves ont compris ce dont il s'agit, ils s'essaient par eux-mêmes sur leur Journal Du Nombre.</p>	<p>Double intention : représenter par deux modes de représentations (le schéma et la boîte) une addition simple, et mettre en « traduction » (en correspondance) les deux modes de représentation.</p>
3	<p>- Ensuite, à partir des productions d'élèves, le professeur propose de jouer au « jeu d'imitation » :</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Observation la production d'un élève ; b. La commenter ; c. L'imiter (de façon créative, cela se fera « naturellement ») 	<p>Déroulement qui permet de comprendre comment on peut avancer en fonction des productions d'élèves, puis en travaillant de façon un peu nouvelles, qui pourront facilement être envisagées par les élèves - par exemple, ne plus partir d'une écriture symbolique, mais d'une représentation, qu'on traduit dans une écriture symbolique (une addition) et dans l'autre représentation étudiée.</p>
4	<p>Déroulement possible :</p>	<p>Pour tout cela, on part de quelque chose de très simple, que tout le monde</p>

	<p>- Le professeur peut proposer de transformer les écritures en énoncés de problèmes, en lien avec les situations vécues dans la classe, etc.</p>	<p>contenu, qui consiste en quelque sorte une étude de la relation entre écriture symbolique et représentations. Il faut garder ce quelque chose de très simple très longtemps, et pouvoir y revenir souvent, pour ancrer le travail mathématique dans des significations partagées par le professeur et les élèves, pour construire un arrière-plan commun.</p>
--	--	--

Document 6. Exemple de guide d'entretien (cas d'un entretien avec Maurice Laurent, professeur de collège retraité de l'École Internationale de Genève, spécialiste de l'approche de la « subordination de l'enseignement à l'apprentissage » de Caleb Gattegno).

Guide d'entretien

.....

Prise de contact par téléphone.

- *Se présenter et expliquer la démarche: réaliser un entretien dans le cadre d'une thèse de doctorat avec Henri Louis Go sur une pratique de la pédagogie de l'École Freinet et sur la possibilité de faire évoluer le modèle scientifique de cette école dans sa valence épistémologique.*
- *Montrer à l'interviewé l'intérêt scientifique du dialogue épistémologique entre deux approches pédagogiques, en soulevant leurs points de convergence et les possibles impensés didactiques.*
- *Préciser que l'entretien sera enregistré et que les données audio feront l'objet d'une transcription. Les éléments transcrits seront susceptibles d'être cités dans la thèse.*
- *Demander où et quand la rencontre peut être fixée. Proposer un entretien par appel visio.*

.....

Rencontre, présentation de la démarche.

- *Saluer l'interviewé et me présenter.*
- *Expliquer la conduite de l'entretien: par l'exploration de différents thèmes, chercher à mieux définir des pistes pratiques permettant de faire évoluer un modèle pédagogique spécifique, celui de l'École Freinet, du point de vue*

épistémique. Guider en intégrant opportunément les thèmes, les opérateurs et les indicateurs, en les “coulant” dans le cours de l’entretien.

- *Laisser l’interviewé s’exprimer le plus librement possible.*
- *Gérer mes interventions: informer de la conduite de l’entretien, relancer pour paraphraser ou commenter les énoncés de l’interviewé dans le sens des thèmes préalablement définis, contredire éventuellement pour renforcer l’argumentaire de l’interviewé sur un point particulier.*

.....
.....

Consigne initiale :

“ Il me semble que les propositions didactiques de Caleb Gattegno, dont les tiennes sont inspirées et sur lesquelles tu élabores de nouveaux outils et de nouvelles pratiques, participent d’une construction pertinente de l’autonomie épistémique des enfants. Cette capacité à délibérer dans le processus d’acquisition des savoirs m’apparaît pertinente pour faire évoluer le spécifique didactique du modèle pédagogique de l’École Freinet. Je te propose dans un premier temps de présenter les aspects fondamentaux de l’approche de Caleb Gattegno, un auteur qui reste encore assez méconnu en France. Dans un deuxième temps, je te propose de mettre en regard les épistémologies en présence puis de réfléchir à la perméabilité des deux modèles pédagogiques. Enfin, je te propose de situer la science de l’éducation théorisée par Caleb Gattegno par rapport aux apports de la Théorie de l’Action Conjointe en Didactique (TACD).

.....
.....

Guide thématique (série de thèmes à explorer au cours de l’entretien):

PRÉSENTATION DE L’INTERVIEWÉ.

- **Itinéraire professionnel dans l'enseignement** [formation initiale, expériences dans l'enseignement, évolution de carrière, activités de recherche]
- **Rencontre avec Caleb Gattegno** [Sensibilité pédagogique initiale, raisons de la conversion à l'approche de Gattegno, premiers pas dans cette pédagogie, expertise]

LA PÉDAGOGIE DE CALEB GATTEGNO

- **Arrière-plan théorique** [généalogie de l'approche de la subordination de l'enseignement à l'apprentissage, soubassements historique, psychologique, philosophique et didactique]
- **Lignes de force** [description de la démarche et des concepts majeurs et opératoires: subordination de l'enseignement à l'apprentissage, voies de la connaissance: action-perception-analyse-synthèse-accointance-contemplation-intuition, exercisation, automatisation; prises de conscience, rétention, images mentales, gestes mentaux, énergie, Moi, présence]
- **Détermination des *prises de conscience* fondamentales dans un domaine du savoir** [prise en compte de la spécificité des savoirs, parenté épistémique (cas de l'enseignement de l'histoire), transposition didactique et mise en texte du savoir, mathématiques contre mathématisation, processus de savantisation/essentialisation]
- **Prise en compte de l'hétérogénéité didactique** [contrôle du tropisme de différenciation didactique passive, dispositifs ou structures utilisés]
- **Limites de l'approche** [motivation et intérêt induits uniquement par l'activité, défilement des séances d'enseignement et maintien de la présence (niveau primaire), rôle de l'enfant dans l'organisation de son rapport au temps didactique, puissance de celui-ci sur le défilement du temps didactique]
- **Avenir de la pédagogie Gattegno** [évolution, extension à d'autres domaines du savoir, rapport au numérique]

MISE EN REGARD ÉPISTÉMOLOGIQUE

- **Conception de l'épistémologie freinetienne** [concepts fondamentaux, description de la méthode naturelle et des techniques d'enseignement, limites]

constatées: densification du processus de secondarisation, de mise à distance sous une forme scripturale-scolaire du rapport oral-pratique aux savoirs]

- **Points de rapprochement** [convergence des approches: modernisation de la forme scolaire ordinaire, importance de l'activité raisonnée de l'enfant, temps d'enquête contre temps d'objet, critique du processus de mémorisation]
- **Points de divergence** [extériorité/intériorité, artificialité/ancrage pratique des situations didactiques, rôle des pratiques sociales de référence dans la relation didactique (critique de la préférence accordée aux prises de conscience sociales chez Dewey), linéarité et séquentialité du temps didactique, transversalité, topogénèse]
- **Métissage des approches** [logique d'échelle et greffes d'éléments, de techniques, de pratiques; regard sur le processus de greffes, propositions ou pistes à explorer]

LA THÉORIE DE L'ACTION CONJOINTE EN DIDACTIQUE (TACD) ET LA SCIENCE DE L'ÉDUCATION DE GATTEGNO

- **La TACD** [définition et concepts fondamentaux: dialectiques contrats/milieus, réticence/expression, triplet des genèses, quadruplet des caractéristiques du jeu; pertinence du jeu comme modèle de l'activité didactique]
- La TACD du point de vue la science de l'éducation [points de convergence, de divergence, dépassement(s) théorique(s)]

.....
.....

Prendre congé.

- *Remercier l'interviewé*

Noter en observation les remarques éventuelles formulées par l'interviewé, sur le déroulement de l'entretien, sur les thèmes abordés, sur le contenu exprimé, sur mon travail de thèse. Ces observations pourront être insérées dans la présentation des conditions de réalisation de l'entretien.

INDEX RERUM

- A**
- assujettissement 128, 129
auto-ethnographique (description) 246, 247
- C**
- classe-foutoir 38, 91, 217, 218, 223, 234
clinique..... 230, 234, 236, 237, 247, 274, 280, 281, 374
contrat (didactique)..... 162, 201, 266, 270, 290, 314
contrefactuel 250, 263, 264, 265, 297, 336, 339, 361, 401, 403
- E**
- enquête (au sens de Dewey)..... 62, 117, 165, 175, 181, 182, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 206, 219, 289, 366
enquête (temps d')..... 164, 165, 218, 379
ethnodidactique..... 230, 279, 280, 390
ethnographique (description) 237, 249, 251, 252, 253, 254, 390
expression (au sens didactique)..... 172, 173, 266, 267, 288, 290, 301, 390
- F**
- frayage..... 13, 112, 160, 161
forme épistémique particulière..... 215, 216, 358
forme scolaire 15, 31, 69, 89, 90, 92, 94, 101, 102, 107, 109, 114, 115, 116, 118, 119, 120, 122, 125, 126, 129, 157, 158, 161, 165, 173, 191, 192, 193, 194, 201, 202, 203, 208, 218, 233, 266, 274, 279, 330, 332, 340, 380, 382
- G**
- greffe 35, 67, 99, 165, 182, 191, 250, 266, 267, 268, 298, 299, 337, 362, 366, 367, 369, 371, 380, 383, 384
- I**
- indiciaire (paradigme) 18, 230, 231, 232, 233, 234, 235, 237, 247
ingénieur..... 41, 229, 231, 246, 256, 271, 272, 273, 274, 275, 276, 277, 278, 279, 374, 375, 377, 405
- instant (jeu) 17, 119, 134, 168, 169, 171, 188, 190, 192, 193, 195, 212, 219, 272, 308, 309, 342, 343, 373, 386, 387, 388, 389
institutionnalisation 164, 219, 302, 309, 343, 347, 365, 366, 367, 373, 389
- J**
- jeu (modèle) 165, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 283
jeu (ludique).....
journal du nombre 373, 374, 375, 376, 377, 378, 379, 380, 384, 391
- K**
- kairique (temporalité) 16, 147, 148, 149, 150, 154, 156, 157, 167, 168, 172, 175, 176, 177, 183, 184, 187, 189, 266, 268, 272, 295, 303, 332, 333, 336, 354, 356, 359, 360, 362, 379, 382
kairos..... 147, 148, 149, 150, 153, 154, 157, 166, 167, 168, 188, 379
- L**
- langage commun (description) 226, 259, 290, 297, 335, 348
- M**
- médiance..... 77, 114, 123, 124, 125, 219, 382
majeur (mode) 17, 195, 198, 207, 215, 216, 218, 219, 387, 389
micro-institution 272, 274, 337, 373
milieu (au sens didactique)..... 163, 166, 171, 266, 273, 290, 305, 390
milieu (au sens mésologique) 34, 35, 37, 79, 92, 93, 94, 95, 98, 101, 127, 128, 130, 131, 135, 138, 199, 223, 224, 225
minimalité 210, 213, 215
mineur (mode)..... 17, 178, 195, 198, 199, 200, 216, 219, 221, 279, 283, 308, 364, 365, 387, 389
- N**
- notion-modèle 260, 261
- O**
- objet (temps d') 159, 160, 161, 176, 197, 207, 208, 209

otium 15,
109, 110, 111, 112, 113, 114, 180, 382

P

pédagogie Freinet..... 42,
43, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138,
228, 229
philia..... 103,
104, 106
P.O.M.C. 34,
125, 186
pratique correcte 37,
38, 41, 156, 172, 183, 233, 244, 379, 380
présence (éthique) 16,
174, 175, 176, 189, 190, 191, 193, 198, 200,
206, 208, 209, 210, 211, 275, 276, 277, 278,
302, 336, 365, 380, 383

Q

quoi de neuf (effet)..... 360,
361

R

reconstruction 15,
22, 114, 115, 116, 122, 125, 126, 127, 172,
173, 174, 187, 202, 266, 274, 307, 314, 366,
367
redescription 253,
254, 282, 283, 291, 331, 334
réticence 172,
183, 266, 267, 301, 303, 310, 343

S

situation (temps de)..... 160,
161, 162, 163, 164

T

temps faible 177,
199, 201, 207, 210, 211, 212, 213, 214, 215,
216, 220, 278, 369
temps fort 201,
207, 208, 209, 210, 282, 369, 389
trajection..... 127,
128, 130, 199
transposition 43,
118, 119, 222, 229, 249, 250, 251, 310, 311,
312, 313, 314, 315, 317, 318, 319, 320, 321,
322, 326, 327, 328, 329, 330, 331, 332, 333,
334
travail 78,
79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87
travail (au sens mésologique)..... 88,
89, 90, 91
travail (au sens de Freinet)..... 92,
93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 136