



Actes de conférence

2024

Published version

Open Access

This is the published version of the publication, made available in accordance with the publisher's policy.

Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques
pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème colloque
international de l'ARCD

Buyck, Yoann (ed.); Sudries, Marie (ed.); Ligozat, Florence (ed.); Marlot, Corinne (ed.)

How to cite

BUYCK, Yoann et al., (eds.). Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6ème colloque international de l'ARCD. Université de Genève : [s.n.], 2024.

This publication URL: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>

Volume 10

Actes des communications du symposium 6

Pour citer une communication dans les Actes : Nom, P. (2024). Titre de votre communication. In Y. Buyck, M. Sudriès, F. Ligozat & C. Marlot (Eds.). *Les didactiques face à l'évolution des curriculums. Savoir(s) et pratiques pour entrer dans la complexité du monde. Actes du 6^{ème} Colloque international de l'ARCD* (vol. X, pp. XX). Université de Genève. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:174755>

Table des matières

<i>[Texte de cadrage] Dispositifs d'enseignement et savoirs transversaux. Brière-Genoun Fabienne & Sembel Nicolas</i>	<i>pp. 3-5</i>
<i>Débat d'idées en EPS et inégalités scolaires. Poggi Marie-Paule & Marrot Gilles</i>	<i>pp. 6-21</i>
<i>Savoirs et pratiques (pluri)disciplinaires remis en jeu dans un système didactique transversal. Le cas du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma. Claverie Isabelle.....</i>	<i>pp. 22-33</i>
<i>Les savoirs réflexifs des élèves dans le dispositif « Ateliers démocratiques pour une expression réflexive ». Brière-Genoun Fabienne</i>	<i>pp. 34-44</i>
<i>En didactique de l'enquête, comment enseigner la pédagogie de l'enquête ? Ladage Caroline</i>	<i>pp. 45-55</i>
<i>Quelle place des savoirs à dimension artistique dans le cadre de l'enseignement disciplinaire EPS en danse de création à l'école primaire ? Ehrlacher Siffert Caroline & Brière-Genoun Fabienne</i>	<i>pp. 56-69</i>

[Texte de cadrage] Dispositifs d'enseignement et savoirs transversaux

Brière-Genoun Fabienne ^{(1) (2)}

Sembel Nicolas ⁽³⁾

⁽¹⁾ Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation – Aix Marseille Université : UR4671, Aix Marseille Université : EA4671 – 3 Place Victor Hugo13331 Marseille Cedex 3, France

⁽²⁾ INSPE Aix-Marseille Université – Aix-Marseille Université– France

⁽³⁾ Apprentissage, Didactique, Évaluation, Formation (ADEF) – Aix Marseille Université : EA4671, INRP – 3 Place Victor Hugo13331 Marseille Cedex 3, France

Résumé

Ce symposium inscrit dans l'axe 2 du colloque vise à questionner les objets de savoir transversaux impliqués pluridisciplinaires au regard des dispositifs qui les portent. Nous rejoignons la lecture des différentes « évolutions pédagogiques » de Durkheim (1938/2013) privilégiant « l'intégration des objets d'enseignement à la croisée des disciplines » autour d'une « démarche d'investigation ». Cette dernière relève de l'enquête, de sa didactique (Ladage & Chevallard, 2011), de sa tradition pédagogique (Thiévenaz, 2019) et de sa sociologie collaborative (Baudelot & Robert, 2019), illustrant ainsi ses dimensions critique, argumentative et créative. La rencontre de ces dimensions avec l'écologie des disciplines scolaires entraîne des tensions et leur reconfiguration à l'échelle du système éducatif (Sembel, 2003), remettant en cause le compromis historique correspondant à la phase de scolarisation des savoirs scientifiques, source d'inégalités sociales (Lahire et al., 2019).

Un mode opératoire nouveau tend à s'installer, qui met à l'épreuve la « porosité » du filtrage organisé entre savoirs scolaires et savoirs scientifiques, pratiques sociales de référence et situations scolaires. Les tensions inhérentes au refus de la sérialité scolaire habituelle, qui construit les savoirs scolaires en objets cloisonnés et fermés sur eux-mêmes, questionnent la légitimité didactique des savoirs dits transversaux encore peu identifiés, formalisés ni évalués. En instaurant un rapport au savoir intégré dans une démarche d'enquête et ordonné par elle, ces savoirs peuvent contribuer à dépasser les clivages entre disciplines scolaires. Malgré les difficultés de leur identification, les

savoirs transversaux nous semblent d'ores et déjà essentiels dans le curriculum scolaire, sous réserve de les rendre visibles au sein des dispositifs où ils sont mobilisés. Nous faisons l'hypothèse de leur importance dans l'acquisition des compétences scolaires déclinées dans les prescriptions scolaires mais aussi de leurs potentialités de réduction des inégalités d'accès aux savoirs.

Nous souhaitons ainsi mettre en discussion les modalités de mise à l'étude de ces savoirs transversaux au sein de dispositifs spécifiques supposés les mobiliser en inscrivant cette réflexion dans un dialogue entre approches comparatistes en didactique (Ligozat et al., 2017) et sociologiques (Poggi & Brière-Guenoun, 2014). Certains de ces dispositifs sont rattachés à une ou plusieurs disciplines scolaires, tels que l'éducation artistique, le débat d'idées en éducation physique et sportive ou le débat scientifique ; d'autres ne relèvent pas de disciplines scolaires identifiées, tels que les Ateliers démocratiques pour une expression réflexive, le Dispositif « lycéens au cinéma » ou les dispositifs de formation universitaire à la démarche d'enquête. Il s'agit de questionner les conditions et modalités de déploiement de ces dispositifs au regard des savoirs transversaux impliqués.

Comment identifier ces savoirs et leur densité épistémique dans certains types de situations d'enseignement ? Comment sont-ils mis à l'étude, étudiés et appris ? Peut-on caractériser les processus de collaboration de ces savoirs entre élèves/étudiants et enseignants ? Existe-t-il des particularités inhérentes à la construction du milieu didactique, à l'avancée du temps didactique et aux places respectives occupées par les acteurs au fil du temps (triplet des genèses, Sensevy, 2007) ? Peut-on mesurer l'impact de tels dispositifs au-delà de leur mise en œuvre sur l'acquisition des compétences scolaires des élèves, la transformation des gestes professionnels des enseignants, le rapport au savoir des élèves et du professeur ou encore sur les (in)égalités d'accès aux savoirs, etc. ?

La perspective comparatiste adoptée vise ainsi à identifier des traits génériques et spécifiques de l'étude des savoirs transversaux afin de contribuer à redéfinir les curricula en favorisant la circulation entre disciplines scolaires.

Mots clés

Disciplines scolaires, dispositif, démarche d'enquête, savoirs transversaux, inégalités.

Références bibliographiques

- Baudelot C. & Robert C. (2019). « L'enquête, mère de toutes les batailles », 1015-1022, *Manuel indocile en sciences sociales*. La Découverte.
- Durkheim E. (1938/2013). *L'évolution pédagogique en France*. PUF.
- Ladage C. & Chevallard Y. (2011). Enquêter avec l'Internet. Études pour une didactique de l'enquête. *Education et didactique*, 5, 85-116.
- Lahire B. et al. (2019). *Enfances de classes*. La découverte.
- Ligozat, F., Lundqvist, E. & Amade-Escot, C. (2017). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 17(1), 147-169.
- Poggi, M. P. & Brière-Guenoun, F. (2014). Ce qui s'enseigne en milieu difficile : tentative d'articulation des approches sociologique et didactique. In N. Wallian, M. P. Poggi & A. Chauvin-Vileno (Eds.). *Action, interaction, intervention : à la croisée du langage, de la pratique et des savoirs*. (Pp. 333-364). Peter Lang.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. In G. Sensevy & A. Mercier (Eds.) *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. (Pp. 13-49). Presses universitaires de Rennes.
- Sembel N. (2003). *Le travail scolaire*. Nathan Université.
- Thiévenaz J. (2019). *Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey*. Raisons et passions.

Débat d'idées en EPS et inégalités scolaires

Poggi Marie-Paule ⁽¹⁾

Marrot Gilles ⁽²⁾

⁽¹⁾ CRREF, Université des Antilles – France

⁽²⁾ Université des Antilles – France

Résumé

Cette communication s'intéresse à un type particulier d'organisation des savoirs dans les curriculums, le débat d'idées (DI) en éducation physique et sportive. Nous voulons savoir si le DI, par son pouvoir émancipateur, contribue au droit à l'expression et aux savoirs pour tous, à la lutte contre les processus de dépossession et d'auto privation des savoirs et donc à la réduction des inégalités scolaires. Le dispositif de collecte des données associe des entretiens enseignant *ante* et *post* et trois observations consécutives de leçons d'EPS en basket-ball alternant débats et séquences de jeu auprès de deux classes de CM2 implantées dans des contextes sociologiquement contrastés (favorisé / défavorisé). Les grilles d'analyse des verbatims des 16 débats ont permis de repérer des traces d'émancipation dans les discours des élèves analysés selon quatre axes (niveau de sophistication argumentaire, objets du discours, jugements de valeur, conduite du débat par l'enseignant). Les résultats montrent que la dynamique émancipatrice varie selon le type d'école. Même si, en donnant aux élèves un accès à la maîtrise de leur expérience vécue et à des capacités d'autoanalyse, le DI peut constituer un remarquable outil de rupture avec les inégalités scolaires, il n'en est pas pour autant un outil magique de réduction des inégalités d'accès au savoir.

Mots clés

Inégalités scolaires ; éducation physique et sportive ; émancipation ; débats d'idées ; savoirs.

Introduction

Cette communication s'intéresse à la pratique, en éducation physique et sportive (EPS), du débat d'idées (DI) au cours duquel les élèves vont apprendre à la fois à débattre et à débattre pour apprendre. Le but est l'apprentissage d'une démarche d'enquête et de recherche, de compétences langagières argumentatives ou de formes de socialisation démocratique visant à stimuler la puissance d'agir et de penser des individus. Elle interroge fondamentalement la « façon dont le pouvoir des mots peut engager des individus dans des processus émancipateurs » (Nordman, 2006, p. 14) potentiellement réducteurs d'inégalités. Le rapport distancié au monde qu'autorise le DI peut conduire à dépasser les processus de dépossession et d'auto privation (Bourdieu, 2012) limitant l'espace des possibles des élèves les plus défavorisés dont la réticence à prendre la parole en classe constitue un obstacle au dépassement des inégalités d'accès aux savoirs. Cette forme scolaire du débat en EPS peut-elle constituer un outil de conquête d'un pouvoir d'agir et de penser également partagé entre tous les élèves, quelle que soit leur position sociale ?

Émancipation et débat : des liens inextricables

La question de l'émancipation se situe au cœur de différents questionnements de nature aussi bien institutionnelle, philosophique, pédagogique, sociologique que didactique.

Débat et émancipation : fondements sociologiques

Les textes officiels accordent une place privilégiée au débat argumenté et à la confrontation des idées (BO n°31 du 30 juillet 2020). En EPS, les élèves doivent savoir réfléchir sur leurs choix, raisonner, être conscients des moyens utilisés. Tout doit converger pour conduire les élèves à construire leur jugement et s'émanciper de toutes formes d'assujettissement. De leur côté, les pédagogies émancipatrices visent à sortir d'un état de dépendance, à libérer de tout déterminisme sociologique ou idéologique, à « permettre à chacun et à chacune, au-delà des déterminations du passé et de toutes les étiquettes qui enferment et essentialisent, de se dépasser » (Meirieu, 2021, p. 7). L'enjeu est de taille puisque, comme l'écrit Rancière (1987, p. 33), « Qui enseigne sans émanciper abrutit ». Pour ce faire, l'émancipation puise à différents registres de fonctionnement de l'individu, ce que montre fort bien Galichet (2014) lorsqu'il identifie trois figures de l'émancipation fondées sur la sagesse, la raison et la volonté. Si dans les débats en classe, la priorité est donnée à une émancipation fondée sur la raison et les savoirs, les figures de la sagesse et de la volonté occupent toutefois une place croissante. Dans le prolongement de ces approches institutionnelle, philosophique et pédagogique, nous inscrivons notre étude au croisement d'une réflexion sociologique et didactique.

Nous empruntons à Bourdieu (1980, 1997) les fondements de notre approche sociologique. Selon l'auteur, si le sens pratique révèle l'actualisation des dispositions, si les stratégies déployées par les élèves sont le produit de leurs conditions sociales d'existence et d'un ajustement anticipé au probable, il n'en demeure pas moins que « l'habitus est aussi adaptation » (Bourdieu, 1984, p. 136). Les dispositions peuvent dépérir ou s'affranchir via un processus d'émancipation produit de « décalages, discordances et ratés » (Bourdieu, 1997) entre un système d'habitus et une situation. Pour Bourdieu, cette émancipation s'accélère lorsqu'elle se libère des « ténèbres de la méconnaissance » (1982, p. 21) pour contrarier les mécanismes de la domination. L'auteur pose ainsi les bases d'une liberté fondée sur la prise de conscience et l'accès aux savoirs. Cependant, la privation, voire la dépossession ou encore l'auto privation, qui affectent les plus démunis rendent difficile le développement d'une puissance de penser, de parler et d'agir les autorisant à se sentir légitimes à prendre la parole et à décider de leur avenir. L'efficacité du processus est d'autant plus redoutable qu'il se fonde sur le consentement des acteurs concernés. Le concept de violence symbolique (Bourdieu, 1989) est éclairant pour expliquer et comprendre les ressorts de la domination et le rapport des élèves aux savoirs scolaires.

Dans le même ordre d'idée, Lahire (1998) pointe les difficultés rencontrées par les acteurs pour révéler leurs pratiques et leurs savoirs, invisibles à leurs propres yeux. Invités à raconter ce qu'ils ont fait, ces derniers sélectionnent, trient, reconstruisent leur expérience selon les registres langagiers et conceptuels à leur disposition. En milieu scolaire, les élèves n'échappent pas à ces difficultés liées à l'explicitation de leurs savoirs et se montrent plus habiles à décrire ce qu'ils ont fait que ce qu'ils ont appris, notamment en contexte défavorisé (Crinon & Rochex, 2011). Ils peinent à effectuer un travail de secondarisation (sauts cognitifs et glissement du registre pragmatique au registre épistémique) ce qui contribue à l'accentuation des inégalités d'accès aux savoirs scolaires. Cette situation produit un double effet : d'une part, elle ne favorise pas l'entrée des élèves dans les exigences cognitives des tâches et de l'école et, d'autre part, elle contribue à l'émergence de malentendus « quant à la nature du travail intellectuel et des activités pertinentes pour apprendre, qui peuvent détourner durablement de la voie de l'apprentissage » (Bautier & Rochex, 1997 ; Rochex, 2003 ; Rochex & Crinon, 2011).

Du point de vue sociologique, émanciper c'est autoriser l'accès des élèves à l'intelligibilité de leurs pratiques, c'est contribuer à rendre recevable la parole de tous, y compris de celles et ceux qui s'en privent. De fait, inévitablement, l'émancipation se pense en termes de réduction d'inégalités (Nordmann, 2006) dont la construction ne peut être pensée qu'à la frontière d'une approche conjointement sociologique et didactique qui s'intéresse à la façon dont les dispositions incorporées se reconfigurent au contact des contraintes de la situation.

L'émancipation : carrefour entre le sociologique et le didactique

Étançonner notre recherche par un ancrage didactique trouve sa pertinence légitime dans un ensemble de travaux antérieurs (Orange-Ravachol, 2018) sur le même objet qui pointent la mise en jeu de tensions dans l'intervention entre contextualisation didactique et acculturation à la culture scolaire, liberté de penser et assujettissement, confrontation des idées dans la classe et constitution d'une culture commune par l'appropriation de savoirs partagés, réticence didactique et guidage...*in fine*, ils suggèrent qu'un tel type d'intervention doit viser la constitution d'un patrimoine de savoirs partagés associée à son analyse critique et distanciée au fondement d'une culture « qui unit et qui libère » (Reboul, 1989, p. 106).

Mais cet ancrage didactique permet surtout d'interroger l'activité d'étude de l'élève dans le processus de construction de son savoir « émancipateur » et d'en débusquer les déterminants. En effet, si le DI, pris dans sa perspective dialectique débattre pour apprendre et apprendre pour débattre, vise à aider les élèves à révéler leur logique pratique (Lahire, 1998), à sortir de leur état de non conscience dans et par l'exercice de cette pratique scolaire pour construire un savoir partagé mais aussi critique et distancié, deux courant théoriques apparaissent nécessaires: d'abord le courant de la théorie anthropologique du didactique (TAD) qui, en s'efforçant d'articuler de façon constante logos et praxis dans les savoirs mis en étude, est compatible avec les caractéristiques d'un savoir partagé et critique émancipateur (Chevallard, 2010); ensuite celui de la théorie de l'action conjointe en didactique (TACD), qui postule que l'activité d'étude de l'élève est conjointe à l'action didactique de l'enseignant (Mercier & Sensevy, 2007; Sensevy, 2015), que les gestes d'étude de l'élève répondent à ceux de la direction et d'aide à l'étude du professeur (Chevallard, 2010).

Pris selon la perspective anthropologique, où il n'existe pas de praxis qui ne soit accompagnée d'un logos, le DI en EPS permet à un élève de conscientiser puis conceptualiser sa pratique et, au cours des interactions didactiques, d'initier la transformation « des connaissances en acte en objet de connaissance via le processus d'objectivation des connaissances » (Brun, 1994, p. 76). C'est dans ce processus d'objectivation que le pouvoir d'émancipation du savoir prend sa source. Pour cheminer dans ce processus d'objectivation, Chevallard (2012) propose que l'élève s'enquiert d'une posture d'étude singulière qui consiste à construire un rapport aux savoirs et aux œuvres en se questionnant pour s'engager sans savoir à l'avance et en ignorant la nature des connaissances à conquérir. Cette posture s'oppose donc à celle consistant à convoquer un héritage de savoirs assurés pour apprendre. Un tel type de posture s'étaye sur des gestes d'études singuliers, organisés autour de questionnements et interpellations, remise en question, analyse critique, identification, exploration, compréhension, vérification. Nous nous appuyons pour cela sur la classification proposée par Marrot (2019).

La production de gestes d'étude ne s'envisage que conjointement à la production d'action didactique de l'enseignant. Ainsi, nous nous réfèrerons à la TACD pour identifier

les actions didactiques de l'enseignant (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser). Ces actions didactiques nous éclairent car elles vont indiquer comment l'intervention de l'enseignant s'organise dans le débat des élèves et quels vont en être les effets. Elles seront associées à trois indicateurs : celui relatif aux positions des acteurs dans l'interaction (topogénèse), celui relatif à l'avancée des savoirs (chronogénèse) et celui relatif à l'évolution du milieu (mésogénèse). Ce triplet de génèse apparaît fécond pour étudier la dynamique conjointe du DI. Nous regarderons en particulier comment l'enseignant négocie, à l'occasion de la conduite des débats, les opérations de réticence et d'expression pour s'inscrire dans la dialectique de la dévolution et l'institutionnalisation. En effet, cette dialectique d'action nous intéresse car, par le fait qu'elle organise l'activité d'étude de l'élève en pourvoyant un certain milieu au sein d'un certain contrat, elle participe de l'élaboration d'une connaissance fonctionnelle et personnelle en situation tout en assurant sa conversion en savoir culturellement référencé (Margolinas & Laparra, 2011).

Ainsi, notre double ancrage didactique organise une cohérence entre activité de l'enseignant, dynamique d'étude de l'élève, et la production d'un savoir à la fois personnalisé mais aussi normalisé ; ces trois éléments constituent les vecteurs de la dimension instituante donc émancipatrice du savoir mis en étude.

Questions de recherche

Le projet en apparence simple, au sein de toute école qui se veut démocratique, d'émanciper les élèves renvoie en réalité à un défi difficile à relever car positionné à l'articulation de tensions contradictoires. Faut-il mettre en débat les élèves pour les conformer aux exigences scolaires ou au contraire les aider à s'en libérer ? S'agit-il d'apprendre à débattre ou de débattre pour apprendre ? Plus largement, pratiquer le débat en classe permet-il de concilier éduquer à penser et transmettre des savoirs, tous deux constitutifs du processus d'émancipation ? Ce questionnement révèle la puissance formatrice du débat en classe tout en pointant les dilemmes auxquels les enseignants se trouvent confrontés.

Dans cette recherche nous tentons de comprendre dans quelle mesure les élèves bénéficient des ressorts émancipateurs du DI. L'analyse des verbatims des échanges entre élèves est pilotée par différentes questions de recherche : qu'est-ce que s'autorisent les élèves ? Comment se mettent ils en activité de recherche ? Quels sauts cognitifs sont opérés durant le DI ? Quels registres d'argumentation et d'émancipation sont mobilisés ? Plus largement, nous voulons savoir si le DI, par son pouvoir émancipateur, contribue au droit à l'expression et aux savoirs pour tous, à la lutte contre les processus de dépossession et d'auto-privation des savoirs et donc à la réduction des inégalités scolaires.

Méthodologie

Le dispositif de collecte des données associe des entretiens enseignant *ante* et *post* (type auto-confrontation) et trois observations consécutives de leçons d'EPS en basket-ball. Ces dernières s'organisent sous la forme de DI entre élèves dans le cadre de groupes d'échanges restreints alternant avec des séquences de jeu. Deux enseignants intervenant en classe de CM2, dans deux contextes sociologiquement contrastés (favorisé / défavorisé), ont pris part au projet.

Les débats ont été entièrement retranscrits. Les grilles d'analyse des verbatims utilisées ont permis de repérer des traces d'émancipation dans le discours des élèves au cours des échanges partagés (entre élèves et entre élèves et enseignant) lors des leçons d'EPS. Selon la grille, nous avons retenu comme unité de comptage soit le tour de parole (TP), soit l'unité de sens (US). Nous mobilisons des indicateurs d'émancipation selon quatre axes d'analyse présentés dans le tableau 1.

Axes d'analyse	Traces et catégories d'analyse
1. Le niveau de sophistication argumentaire	- Composition du discours et structure de l'argumentation par TP et par US : intervention hors sujet, constat (simple ou explicite), solution (vague ou précise sans condition), solution avec condition et/ou effets - Nombre d'éléments du discours combinés dans l'argumentation par TP et par US (constats, solutions, conditions, effets) - Buts, objectifs de l'intervention, objectifs de l'argumentation : décrire, persuader, encourager/décourager, questionner, proposer, rappeler à l'ordre, questionner (par US) - Catégories de l'argumentation : argumentation, contre argumentation, réévaluation, conclusion (par TP) - Raisons d'agir et arrière-fond du débat : morale, raison, volonté (par TP) - Cycles d'argumentations : maintien, opposition, transformation, bifurcation positive, bifurcation négative, amorce du débat, hors sujet (par TP)
2. Objets du discours et proximité aux prescrits	- Action individuelle, action collective, relations-concentration-motivation, règlement, qualités physiques (par US)
3. Jugements de valeur	- Ce qui est bien fait, ce qui va être bien fait, ce qui est mal fait, interroge, constat, hors sujet (par TP)
4. Conduite du débat par l'enseignant	- Analyse des verbatims élèves et des entretiens post des enseignants

Tableau n°1 : Axes d'analyse des verbatims

Résultats et discussion

Nous avons récolté 600 TP et 1158 US, tous établissements confondus sur l'ensemble des 16 DI (8 en établissement favorisé et 8 en établissement défavorisé). Les élèves interviennent beaucoup plus dans les DI dans l'école défavorisée (82,5 % contre 17,5 % des TP, 84,5 % contre 15,5 % des US).

Les résultats sont présentés en quatre parties (selon les quatre axes d'analyse), chacune d'elle identifiant des traces d'émancipation prélevées dans le discours des élèves.

Le niveau de sophistication argumentaire : des structures et combinaisons plus ou moins émancipatoires

La composition du discours, la structure de l'argumentation

Les élèves privilégient la formulation de constats ou de solutions en l'absence de formulation de conditions ou d'effets. La transition des constats aux solutions s'opère sans que soient analysées les conditions de production (hypothèses) ou appréciés les effets produits. L'analyse est amputée de contenus susceptibles de fonder de façon contradictoire, plurielle (du type si... alors) et projective (anticiper des effets) des solutions alternatives efficaces. Par ailleurs, le nombre d'éléments combinés (constat, solution, conditions, effets) se réduit en majorité à un élément, 12,8% des TP conjuguent des supports d'argumentation.

En milieu défavorisé, les constats priment sur les solutions tandis que les hypothèses et les effets sont plus fréquents en milieu favorisé (graphiques 1). La richesse de l'argumentation (combinaison de différents éléments) apparaît davantage en milieu favorisé (19% des TP contre 10,5%.

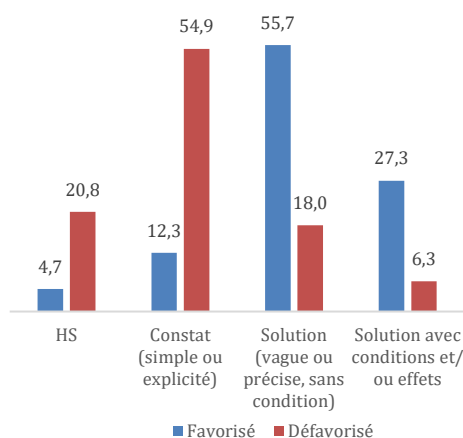


Figure n°1 : Composition du discours et structure de l'argumentation selon le type d'école par TP (résultats en pourcentage)

Le travail de distanciation critique et réflexif au-delà d'une simple description de l'action, l'accès à un agir en devenir et traversé par des hypothèses contradictoires ou encore la richesse de la composition argumentaire du discours caractérisent le discours des élèves favorisés. Cette puissance de pensée sur l'agir inégalement partagée peut constituer un obstacle à une émancipation de la pensée en milieu défavorisé privant ainsi cette catégorie d'élèves de l'accès à des savoirs utiles dans l'apprentissage des sports collectifs mais plus

largement dans l'entrée dans un « registre épistémique » de la compréhension et de la conceptualisation (Pastré, 2007).

Buts, objectifs de l'argumentation (décrire, persuader, encourager, questionner, proposer)

Les élèves entrent dans les débats principalement pour décrire et persuader, ils l'investissent dans sa logique incitative, la priorité est de convaincre à partir d'une description de la situation ; tendance légèrement plus marquée en établissement favorisé. En établissement défavorisé, les élèves vont plus souvent proposer, rappeler à l'ordre, questionner tandis que leurs camarades en contexte favorisé préfèrent encourager ou décourager.

Catégories de l'argumentation : (argumentation, contre argumentation, réévaluation, conclusion)

En milieu favorisé, les élèves entrent dans une logique de démonstration en conjuguant argumentation et contre argumentation tandis que leurs camarades de l'école défavorisée préfèrent réévaluer ce qui a été dit (par répétition à l'identique ou par reformulation). La conclusion est peu fréquente pour tous mais plus souvent utilisée en école favorisée. Les élèves peinent à achever leurs échanges par une proposition qui viendrait en quelque sorte institutionnaliser, même provisoirement, une proposition. Le débat semble rester en permanence ouvert sans qu'un accord soit trouvé sur une stratégie, une façon de faire commune ou une analyse de la situation qui soit partagée, sans que puisse se constituer une mémoire didactique commune nécessaire à l'avancée du temps didactique et des apprentissages.

Raisons d'agir et arrière-fond du débat (morale, raison, volonté)

Le recours à la raison organise 43% des TP devant la volonté (29,3%) et la morale (12,8%) conformément aux visées d'apprentissage par la compréhension et la réflexivité du DI. Cependant, les profits restent inégalement partagés : la raison pilote les élèves favorisés, la volonté caractérise l'école défavorisée, la morale ne fait pas de différence. L'émancipation par la raison, voulue par l'école, prévaut auprès d'élèves déjà familiarisés avec ce type de démarche ; le dispositif semble renforcer des dispositions existantes. L'émancipation par la volonté révèle un engagement fort dans la démarche, étape sans doute nécessaire à une émancipation aboutie.

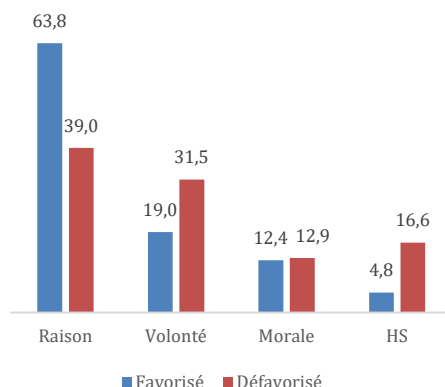


Figure n°2 : Arrière-fond du débat selon le type d'école par TP (résultats en pourcentage)

Cycles d'argumentations des élèves et dynamique du débat

La moitié des contenus des échanges consiste à maintenir et renforcer une position. 13,9% des TP font apparaître un enrichissement d'une proposition (une même solution précisée, enrichie) qui se transforme en une bifurcation positive sous l'effet de l'introduction de nouvelles conditions et/ou d'une remise en cause de la solution proposée. Ces nouvelles perspectives introduites dans le débat constituent des combinaisons émancipatrices dans la mesure où elles réorientent les échanges en introduisant de nouveaux objets de savoirs source d'enrichissement et de transformation des conduites.

Ces bifurcations positives sont plus fréquentes en milieu favorisé. Les maintiens, proches des réévaluations précédemment évoquées, organisent davantage le discours en établissement défavorisé.

Les objets du discours, de préoccupations des élèves et leur plus ou moins grande proximité aux attendus du curriculum formel

Les élèves évoquent plus fréquemment l'action individuelle (48% des US) que collective (32,9% des US), cette tendance est plus marquée dans la classe défavorisée. Alors même que le dispositif est fondé sur l'apprentissage par le jeu collectif et que les textes officiels (BO n°31 du 30 juillet 2020) visent explicitement la formation à des choix tactiques, les élèves focalisent leur attention sur des apprentissages individuels et techniques. Cette distance entre les attendus scolaires et les aspirations des élèves est de nature à initier et entretenir un malentendu sur les enjeux d'apprentissage producteur de difficultés scolaires (Rochex, 2003), cette menace est plus prégnante en milieu défavorisé.

Jugements de valeur et degré de satisfaction comme source de dépossession ou d'auto-privation

30% des TP évoquent ce qui n'a pas été bien fait. Ce qui est bien fait ou ce qui va être bien fait représente 37,5% des interventions. Les élèves se montrent optimistes sur leur capacité à faire évoluer leur pratique. Le taux de satisfaction tend à augmenter au fur et à mesure de l'avancée dans les débats avec des pics d'insatisfaction après les phases de jeu (DI 3 et 7).

La référence au travail mal fait concerne davantage les élèves de milieu défavorisé (33,9 % des TP contre 14,5 % en école favorisée). Le travail bien fait ou qui va être bien fait occupe 44,4 % des TP en milieu favorisé et 35,9 en milieu défavorisé.

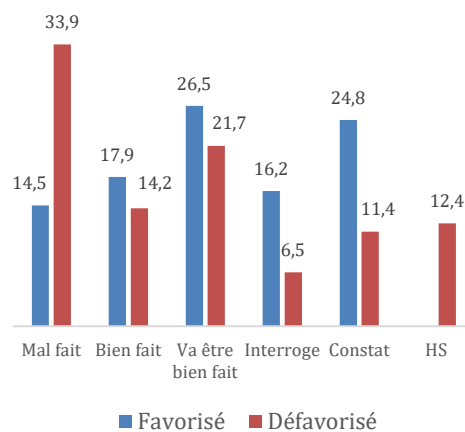


Figure n°3 : Jugement de valeur sur l'action selon le type d'école par TP (résultats en pourcentage)

Dans ce second cas, les résultats témoignent d'une focalisation sur l'immédiateté de la pratique qui sert légitimement de point de départ à l'analyse mais dont les élèves ont du mal à se défaire. Ils tendent à cristalliser leur attention davantage sur les obstacles à l'apprentissage (le mal fait) que sur les perspectives de transformation de leur activité. Cette focalisation sur ce qui ne va pas, cette incapacité à dessiner des perspectives de réussite, semblent révélatrices d'un processus de dépossession, voire d'auto-privation, de savoirs faisant obstacle à un développement émancipateur de la pensée et de l'action. Les élèves ne s'autorisent pas à voir évoluer leur pratique et leurs compétences.

En milieu favorisé, les élèves s'octroient davantage de marge de manœuvre, ils valorisent les réussites présentes sans toutefois s'interdire d'anticiper sur celles à venir, ils interrogent également plus souvent les pratiques. Ils se donnent les moyens de s'émanciper de leur niveau de pratique actuelle et de faire évoluer leurs dispositions à penser et à agir.

Conduite du débat par l'enseignant, posture enseignante pendant les débats

Sur ce point, nos résultats font émerger deux tendances contradictoires en fonction des contextes d'exercice.

En contexte défavorisé, nous constatons que les interventions de l'enseignant sont plus fréquentes et qu'elles se densifient¹ très nettement sur la fin des débats et dans les débats collectifs. Dans ces deux cas, l'enseignant intervient plus souvent que les élèves. La situation est très différente en contexte favorisé où le professeur ajuste le débat tous les 21 échanges entre élèves.

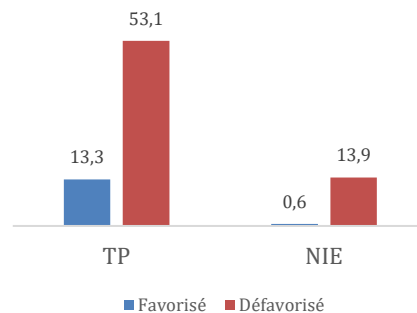


Figure n°4 : TP et nombre d'interventions de l'enseignant (NIE) (moyenne)

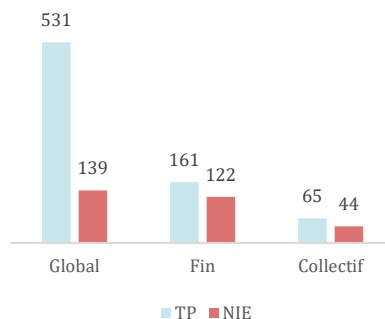


Figure n°5 : Comparaison des interventions en contexte difficile lors du débat global, en fin de débat et lors du débat collectif.

L'analyse qualitative met en évidence que l'intervention en contexte défavorisé s'organise non pas sur le savoir émergent du débat, mais sur le savoir visé par l'enseignant.

¹ Nous appellerons densité des interventions le rapport entre les TP des élèves et le nombre de prises de parole par l'enseignant.

Les énoncés comme « J'ai entendu vos stratégies, mais » ou « excusez-moi d'interrompre votre échange, mais... »² ou « Laisse-moi voir³, ... »⁴ révèlent cette intention didactique de re-définition débouchant sur la formulation d'un savoir formalisé contradictoire avec les échanges des élèves mais cherchant leur approbation : « il faut faire circuler le regard pour bien voir où sont les adversaires, faut pas rester focalisés que sur le ballon, d'accord ? »⁵, « Laisse-moi voir, ils ont réussi 2 paniers ? Il y a eu 2 réussis donc il faut suivre hein, [...] »⁶ vers un savoir déclaratif « se démarquer c'est pas ça que ça veut dire hein, on se répartit [...] mais se démarquer c'est [...] d'accord »⁷, « il dribble avec deux mains [...] Tu es obligé de faire une passe. [...]. Il faut bien décider quand tu arrêtes ton dribble, d'accord. »⁸. L'effet produit une chronogenèse accélérée. Cette analyse est corroborée par l'enseignant en entretien d'auto-confrontation. Il repère sa posture contradictoire en termes de contenu « j'étais plutôt sur des stratégies techniques [...] alors que eux non pas du tout, ils sont eux sur la stratégie d'équipe », en termes de démarche « je voulais leur imposer une façon de procéder dans leur échange et en fait ils répondent à la consigne mais autrement » et en termes d'aide à la conduite du débat « quand c'est moi qui prend la parole [...] je suis obnubilée sur le savoirs techniques », « [...] et eux ils restent toujours sur leurs stratégies. Donc [...] ils répondent un petit peu en décalage par rapport à ce que je dis ». Cette chronogenèse, précipitant l'institutionnalisation de savoirs formalisés, s'assortit d'une topogénèse en surplomb qui inhibe les savoirs en cours de construction. Invités à mobiliser un savoir prescrit sans en avoir identifié le contexte d'utilisation, les élèves abandonnent l'espace didactique des échanges, soldent chaque débat par un « oui Maitresse » et s'enferment dans des gestes d'étude de réplcation.

En contexte favorisé, l'intervenant organise son énoncé auprès des groupes d'élèves pour synthétiser le savoir émergent de la situation débat et relancer l'étude sur l'articulation réflexion et action comme l'indiquent ces deux échanges :

Débats et TP	Verbatims enseignant
D8 TP 8	Réfléchissez sur ces deux points ; comment gêner, comment éviter que des gens lancent trop loin, les adversaires ? et comment nous quand on a récupéré la balle, qu'est-ce que je vais en faire/ et comment m'organiser.

² D1 TP 19

³ Créolisme : laisse-moi voir annonce un point de vue contradictoire

⁴ D2, TP 22-25

⁵ D1 TP 37-43

⁶ D2, TP 22-25

⁷ D5 TP 35

⁸ D4 TP 29

D2 TP8	Oui, mais s'il est plus haut que toi, est ce qu'il ne vaut mieux pas cela que rien ? ou est-ce qu'il ne faut pas adapter quand tu vois un grand...est ce que vous avez essayé cela ? Elève 1 : non Professeur : eh bien essayez
--------	--

Tableau n°2 : Intervention de l'enseignant en contexte favorisé

Ces deux interventions rendent compte d'une topogénèse en accompagnement. L'enseignant s'appuie sur le savoir produit par les élèves pour relancer la dévolution. Le point de synthèse qu'il énonce institutionnalise une étape dans la construction du savoir provoquant une chronogénèse en constance. La relance de l'étude sur la réflexion des conditions à prendre en compte pour l'action enrichit la mésogénèse. La réponse de l'élève (D8-TP8) « Ethan va se mettre sur la dernière ligne parce qu'il est petit » indique bien la prise en compte d'une série de conditions (taille, actions adverses), l'énonciation d'une hypothèse de solution (position derrière la ligne) au regard d'un problème pointé dans le débat (empêcher les adversaires de marquer). Le geste d'étude produit relève de l'exploration compréhensive et de la véridiction. Le maître ne poursuit pas de solution, il relance l'étude de l'élève. Les entretiens d'auto-confrontation confirment cette analyse : « Je veux les faire réfléchir à ce qu'il faut mettre en place lorsque la balle arrive au fond directement. Je leur fais la démonstration pour bien qu'ils remettent le problème. Tu vois, ils sont au fond mais je leur montre que ça sert à rien [...] ». Nous pouvons clairement identifier la réticence de l'enseignant à énoncer un savoir formalisé et son intention de faire entrer les élèves dans un traitement des problèmes qu'ils rencontrent et dont ils ont conscience.

Cette approche comparative indique bien comment l'activité de l'élève peut dépendre de celle de l'enseignant et influence en conséquence la construction de savoirs véritablement émancipateurs.

Conclusion

L'étude présentée dans cet article invite à porter l'attention sur les effets d'une forme scolaire d'interactions verbales finalisées par l'émergence d'un savoir, mais également sur les schèmes d'utilisation qui peuvent être déployés pour les optimiser.

En donnant aux élèves un accès à la maîtrise de leur expérience vécue et à des capacités d'autoanalyse, le DI peut constituer un remarquable outil de rupture avec les inégalités scolaires et contrarier la reproduction de l'ordre social. Cependant, notre approche comparatiste entre contexte scolaire favorisé et défavorisé au plan des indicateurs sociologiques souligne combien le DI n'est pas en soi un outil magique pour réduire les inégalités d'accès au savoir. Il est à considérer tout autant comme activité d'étude pour l'élève et comme activité d'aide à l'étude pour l'enseignant, chacun de ces acteurs étant co-engagé et co-responsable dans la dynamique du débat, tant au plan de la forme qu'il va

prendre qu'au plan des contenus qui vont éclore. S'érigeant comme référence co-construite dans la classe supportant sa mémoire didactique, le DI approché dans cette logique conjointe apparaît pouvoir servir d'habitat discret au processus dialectique d'éducabilité/liberté, en ce sens qu'il pourrait abriter la production de savoirs normalisés et normalisants, vecteurs d'une culture structurée et émancipatrice, articulant somme de savoirs consacrés et aptitude à juger de nature à véritablement transformer les dispositions incorporées des élèves et surpasser les déterminismes sociaux qui les fondent.

Références bibliographiques

- Bautier, É. & Rochex, J. Y. (1997). Ces malentendus qui font les différences. In J. P. Terrail (Ed.), *La scolarisation en France, critique de l'état des lieux* (pp. 105-122). La Dispute.
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1982). *Leçon sur la leçon*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1984). *Questions de sociologie*. Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, P. (1989). *La noblesse d'État : grandes écoles et esprit de corps*. Les Éditions de minuit.
- Bourdieu, P. (1997). *Méditations pascaliennes*. Seuil
- Bourdieu, P. (2012). *Sur l'état. Cours au collège de France, 1989-1992*. Seuil.
- Brun, J. (1994). Evolution des rapports entre la psychologie du développement cognitif et la didactique des mathématiques. In M. Artigue, R. Gras, C. Laborde & P. Tavignot (Ed.), *Vingt ans de didactique des mathématiques en France* (pp. 68-83). La Pensée sauvage.
- Chevallard, Y. (2010). *Le sujet apprenant entre espace et dispositif. Commentaires depuis la théorie anthropologique du didactique* [communication orale]. Journées du Lisec tenues, Gérardmer.
- Chevallard, Y. (2012). *Des programmes, oui. Mais pour quoi faire ? Vers une réforme fondamentale de l'enseignement*. Aix-Marseille Université.
- Galichet, F. (2014). *L'émancipation, Se libérer des dominations*. Chronique Sociale.
- Lahire, B. (1998). Logiques pratiques. Le « faire » et le « dire sur le faire ». *Recherche et formation*, 27, 15-28.
- Margolinas, C. & Laparra, M. (2011). Des savoirs transparents dans le travail des professeurs à l'école primaire. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement. In J. Y. Rochex & J. Crinon (Ed.), *La construction des inégalités scolaires* (pp. 19-32). Presses Universitaires de Rennes.
- Marrot, G. (2019). *Les transitions codiques comme indicateur des dynamiques communicationnelles conjointes. Vers une caractérisation des gestes d'étude des élèves* [Thèse de doctorat non publiée]. Université des Antilles.
- Meirieu, P. (2021). *Dictionnaire inattendu de Pédagogie*. ESF.
- MEN. (2020). *Annexe 2. Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3)*. BO n°31 du 30 juillet 2020.
- Mercier, A. & Sensevy, G. (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.
- Nordman, C. (2006). *Bourdieu / Rancière. La politique entre sociologie et philosophie*. Éditions Amsterdam.
- Orange-Ravachol, D. (2018). Education scientifique et technologique et émancipation. *Recherches en Éducation*, 34.

- Pastré, P. (2007). Quelques réflexions sur l'organisation de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 81-93.
- Rancière, J. (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Rochex, J. Y. & Crinon, J. (2011). *La construction des inégalités scolaires. Au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*. Presses Universitaires de Rennes.
- Rochex, J. Y. (2003). D'un malentendu à l'autre, *TRACeS*, 160. En ligne : <http://www.changement-egalite.be/spip.php?article101>
- Sensevy, G. (2015). Apprendre : faire apprendre. *Revue française de pédagogie*, 192, 109-120.

Savoirs et pratiques (pluri)disciplinaires remis en jeu dans un système didactique transversal. Le cas du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma

Claverie Isabelle⁽¹⁾

⁽¹⁾ Laboratoire Apprentissage, Didactique, Evaluation Formation (ADEF), Aix-Marseille Université – France

Résumé

Notre communication s'inscrit dans l'axe thématique 2 du colloque qui engage à développer une réflexion comparatiste autour de la place des objets, domaines et pratiques émergentes dans les curriculums et pratiques éducatives. Prenant appui sur une intervention-recherche au croisement de l'ergonomie de l'activité enseignante et de la théorie de l'action conjointe en didactique, nous nous intéressons à la co-construction de savoirs transversaux mis en jeu par un collectif d'enseignants impliqués dans le Dispositif lycéens et apprentis au cinéma. Les principaux résultats révèlent la manière dont les enseignants cherchent à donner une épaisseur didactique à des savoirs initialement non stabilisés en reliant enjeux sociaux et enjeux éducatifs dans des situations d'enseignement-apprentissage aux stratégies spatiales et discursives reconfigurées.

Mots clés

Discipline scolaire ; savoirs transversaux ; dispositif culturel ; systèmes didactiques ; milieu de travail.

Introduction

L'instauration dans le système éducatif français du Parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) s'est accompagnée de prescriptions institutionnelles (MEN, 2015) qui

ont préconisé la mise en place de pratiques pédagogiques coconstruites innovantes débordant le cadre des enseignements et du champ scolaire pour s'ouvrir à l'environnement social et culturel des établissements. Si une telle attention portée aux interactions entre école et société fait partie des objectifs finaux de l'apprentissage propres aux systèmes didactiques principaux (Chevallard, 2002) – connaissances et savoirs devant permettre à l'élève « d'entrer dans toutes les situations et pratiques sociales non didactiques comme sujet majeur et non en tant qu'élève » (Brousseau, 1988, p.323) – la montée en puissance des dispositifs culturels (Barrère, 2013) a marqué l'apparition d'une nouvelle forme scolaire qui a contribué à modifier les procédures ordonnant l'espace de travail, le rôle de chacun ainsi que les savoirs scolaires. Un tel infléchissement des pratiques ordinaires interroge la manière dont les enseignants composent *in vivo* avec les perméabilités, voire les nœuds de tension (Claverie, 2022) entre enseignement et action culturelle, situations scolaires et pratiques sociales de référence (Martinand, 2000). Dans le cadre de cette communication, nous nous intéressons aux effets de la mise en œuvre d'un dispositif scolaire d'éducation à l'image, le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (DLAC) sur les pratiques d'enseignement – renvoyant au « face-à-face pédagogique, c'est à dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves » (Marcel et al., 2007, p.9) ainsi que sur les pratiques enseignantes – définies comme « l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant » (Marcel et al., 2007, p.9). Nous souhaitons éclairer *via* le recours à une réflexion comparatiste (Venturini & Amade-Escot, 2008) le rôle et la nature dans l'écologie des disciplines scolaires des savoirs transversaux mis en jeu dans ce programme d'action collective ainsi que la manière dont ils sont construits et mis à l'étude dans l'espace-temps de la classe.

Approche théorique

Notre recherche de type intervention-recherche (Bonnemain, 2019) associe chercheur et enseignants dans une coopération active déclenchée par la demande du proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique souhaitant déployer au sein de l'établissement une synergie entre enseignants de différentes disciplines afin de construire un continuum culturel autour de la rencontre avec l'œuvre cinématographique.

Un double ancrage ergonomique et didactique

Co-investir la façon dont les enseignants élaborent des modalités interactives d'élaboration et d'appropriation de savoirs culturels venant se superposer aux programmes et aux modalités de cours habituels renvoie à trois problématiques: i) épistémique, questionnant la spécificité de ces savoirs non disciplinaires ; ii) contractuelle, interrogeant la nature des échanges enseignant-enseignés dans une situation scolaire reconfigurée ; et iii) professionnelle, sondant les effets des pratiques coopératives sur le travail individuel et

collectif des enseignants. Pour traiter ces problématiques notre approche s'inscrit au croisement de la théorie de l'action conjointe en didactique (Sensevy & Mercier, 2007), centrée sur l'étude de la dynamique des interactions enseignant-élèves produites en classe et de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2002), tournée vers la co-analyse et le développement de l'activité des acteurs de terrain dans leur milieu de travail. Dans le prolongement des travaux de Brière et Espinassy (2021), nous étudions les processus spécifiques et génériques de co-construction de savoirs transdisciplinaires en jeu dans le DLAC, tout en cherchant à identifier les répercussions, en termes de conflits de normes et/ou de développement du pouvoir d'agir (Clot & Simonet, 2015), qu'un tel dispositif peut avoir sur l'activité des enseignants. La jonction ainsi établie entre l'ergonomie de l'activité enseignante et la théorie de l'action conjointe en didactique, en opérant une connexion entre le registre de l'activité professionnelle et celui des interactions didactiques, nous semble une piste d'investigation scientifique signifiante à exploiter pour répondre à une demande mettant en vis-à-vis singularités disciplinaires et cohérence collective.

Questions de recherche

La mise en œuvre du DLAC générant une part d'inattendu dans la logique d'action habituelle des enseignants, avec à la clé des répercussions sur les modes et objets d'apprentissage, nous souhaitons identifier les types de renormalisation de l'activité didactique ordinaire en prenant appui sur deux axes de questionnements. Un premier axe tourné sur ce qui bouge du point de vue des objets de savoir, de la conception et de la conduite de l'étude : quels (nouveaux) savoirs transdisciplinaires sont mis à l'étude par les enseignants en fonction de leur expertise et selon quelles modalités interactives en classe ? Un second axe attentif à qui bouge et comment : du point de vue développemental, quelle part de connu, d'incertitudes, de dilemmes mais aussi d'inventivité sous-tend les déplacements individuels et collectifs de l'agir enseignant au sein du DLAC ?

Approche méthodologique

L'outillage conceptuel et procédural de cette intervention-recherche se réfère à la démarche d'autoconfrontation conçue comme étant « d'abord une méthode d'action avant de devenir ensuite une méthode de recherche » (Bonnemain, 2019, p.35). La trame générale de cette démarche consiste à élaborer un dispositif de collecte des traces de l'activité enseignante invitant les participants à reconsidérer leur activité *via* des phases de co-analyse de leurs pratiques au cours desquelles l'observation acquiert un pouvoir transformatif reposant sur un élément clé, la comparaison interindividuelle. Le fait de croiser regard et relation favorise l'émergence de possibilités non encore envisagées (Simonet, 2011). Deux visées principales ont sous-tendu cette démarche : une visée épistémique de production de connaissances et une visée transformative accompagnant un potentiel développement

professionnel des acteurs de terrain dans leur milieu de travail. Bien que relevant de la démarche d'autoconfrontation, notre approche méthodologique inclue dans sa procédure une phase d'analyse didactique permettant de caractériser les savoirs en circulation ainsi que les modalités d'enseignement-apprentissage en jeu dans des séances ayant pour objectif de développer le plus largement le regard des élèves et leur sens critique face à l'image.

Recueil des données

Le cadre méthodologique retenu concerne un collectif interdisciplinaire regroupant 10 enseignants de disciplines variées engagés dans le DLAC sous forme de binômes (Tableau n°1). L'appareillage technique mis en oeuvre a exploité l'enregistrement filmique comme médium permettant de capter les différentes étapes de la démarche d'autoconfrontation : entretien préalable, réunions des binômes enseignants, immersion dans les séances de cours, autoconfrontations simples et croisées, retour au collectif et remise au travail – l'agencement de ces différentes phases œuvrant à déclencher et nourrir le développement de l'activité. A l'issue de cette phase de recueil de données, deux types de corpus ont été constitués : un corpus de séances de cours et un corpus d'entretiens.

Tableau n°1 : Collectif DLAC. Constitution des binômes de travail

Binôme 1(B1)	JPR Arts plastiques	MD Espagnol
Binôme 2 (B2)	VG Français	DD Espagnol
Binôme 3 (B3)	MB Histoire-géographie	FG Espagnol
Binôme 4 (B4)	NR Français	MM Mathématiques
Binôme 5 (B5)	OT Philosophie	MB Philosophie

Tableau n°1 : Collectif DLAC. Constitution des binômes de travail

Traitement des données et démarche d'analyse

Chaque corpus a donné lieu dans un premier temps à des modalités de traitement distinctes. Pour le corpus d'entretien nous avons mené une analyse du matériau verbal éclairée par les apports de la théorie langagière (Faïta, 2007). Après avoir caractérisé les préoccupations enseignantes (entretien préalable) et les modalités de travail envisagées pour les séances DLAC (réunions de binômes) nous avons cherché à saisir la façon dont la mise en mots des objets de discours se développait *via* un double prisme : le prisme de la (dis)similitude entre cours ordinaires et séances DLAC (autoconfrontations simples) et le prisme de la dissonance entre pairs (autoconfrontations croisées). L'identification

d'évènements discursifs remarquables (Faïta, 2007) lors de cette phase de traitement a servi de levier pour basculer dans le traitement du corpus des séances de cours. L'analyse mésodidactique de séances ciblées menée au moyen des analyseurs de l'action conjointe a permis de poser des repères sur les manières effectives dont enseignants et élèves s'installent dans le temps de l'enseignement et de l'apprentissage (chronogenèse), dont se répartissent et s'ajustent les places respectives des uns et des autres (topogenèse), et dont le milieu évolue au fur et à mesure des interactions (mésogenèse).

La circulation ainsi établie entre corpus, croisée avec la construction progressive des interprétations, relève d'une démarche d'analyse multimodale de type indiciaire (Ginzburg, 1980) qui a participé à une montée en généralité de résultats référés aux questions de recherche.

Résultats

Dans le cadre de ce symposium nous nous attacherons à répondre au premier axe de nos questions de recherche : quels (nouveaux) savoirs transdisciplinaires sont mis à l'étude par les enseignants en fonction de leur expertise et selon quelles modalités interactives en classe ?

Nature des objets de savoir nouveaux mis à l'étude

L'analyse des données extraites du corpus d'entretien nous permet de poser des repères sur le processus de construction de l'étude et de caractériser les savoirs transversaux impliqués dans le DLAC.

Du récit partagé à la séquentialisation de l'objet filmique

Lors des réunions constitutives du travail, l'ensemble des enseignants se remémore la trame narrative du film en croisant avec leurs binômes les souvenirs qu'ils ont du récit filmique : « Parce que tu te souviens de la première scène, où là, on voit les deux entraîneurs [...] Je me souviens, je me souviens quand j'ai vu pour la première fois le film, je me suis dit il fait peur ce père » (B4). Ce premier temps de restitution laisse peu à peu place, au gré des retours dans et sur la diégèse du film, à une phase d'interprétation au cours de laquelle les enseignants vont se livrer à une activité sémiotique : « Il y a la violence du monde des origines, qui est - qui est représentée par le père mais pas seulement - par les rituels [...] Oui c'est ça [...] Et puis il y a la violence du monde dans lequel il arrive - et moi ce que je trouve qui est intéressant c'est qu'il faut qu'il trouve sa propre place » (B2). Le récit filmique qui s'élabore au fil du croisement des interprétations de chacun et qui réactualise les structures discursives du film constitue un dénominateur commun à partir duquel les enseignants vont construire les contenus d'apprentissage de leurs séquences en prenant appui sur certaines

notions ou entrées disciplinaires : « Moi ce qui m'intéresserait le plus, en fait, c'est le côté – déracinement et les différences de culture » (B2). « Enfin, moi je vois par rapport à l'espagnol, quand j'ai regardé Mercenaire, j'ai aussitôt vu les notions qu'on avait dans les programmes et j'ai aussitôt vu tous les liens qu'on pouvait faire avec ces notions » (B3). L'application de ce filtre disciplinaire dans le temps conjoint de relecture du film va s'accompagner d'un découpage séquentiel de l'objet filmique engageant l'ensemble des binômes dans un processus de parcellisation filmique : « Donc il y a vraiment un travail temporel, un travail de découpage temporel » (B1). « Alors après il faut choisir les séquences » (B2). « Oui, mais peut-être que ces scènes on les a déjà sélectionnées, auparavant » (B3). « Est-ce qu'on regarde du coup le passage où il pleure ? » (B4). « On leur montre en effet la scène du banquet. Avec la scène du cochon » (B5). De cette focale sur le découpage séquentiel de l'objet filmique vont découler des objectifs de travail : « J'aimerais montrer comment, au départ, enfin, dans cette séquence, il y a des aspects qui sont quand même des aspects documentaires » (B2).

L'analyse des verbatims des réunions de travail révèle un phénomène de coupe sélective du référent filmique présentant des points de recoupement avec les phases de désynchronisation / séquentialisation, décontextualisation / recontextualisation qui ordonnent une partie du processus de transposition didactique externe (Chevallard, 1985) : certains contenus, extraits de leur environnement épistémologique d'origine, sont parcellisés puis transformés en objectifs d'enseignement et en savoirs partiels.

Rôle des interactions image-son dans la construction du récit filmique

L'analyse du matériau langagier des ACS fait apparaître des convergences de points de vue sur la place de l'analyse filmique dans le cursus scolaire des élèves. Si les élèves ont acquis des connaissances sur la lecture d'image, ces dernières n'englobent pas le lien que l'image, dès lors qu'elle est animée, entretient avec le son : « Souvent, quand on leur projette les images et le son ils se focalisent sur les images et ils oublient le son » (MM). « L'aspect son du film, ils ne le perçoivent pas, et, et s'ils le perçoivent ils perçoivent pas toujours combien ça peut être important » (VG). L'attention portée au rôle joué par l'interaction image-son dans la construction du sens du récit filmique est énoncée par l'ensemble des enseignants comme un enjeu d'apprentissage du DLAC : « L'idée ça serait de montrer comment la musique par exemple peut être un élément d'écriture cinématographique » (B2). « Oui qu'ils comprennent que c'est une synergie entre le son et l'image » (B1).

Engager les élèves à prêter attention aux relations image-son est pour les enseignants une étape importante pour les faire décoller du ressenti de l'expérience vécue (Bucheton, 2013) afin de saisir la nature signifiante des liens établis par le réalisateur entre technique et sens : « Je veux amener les élèves à être dans une position réflexive, se poser des questions sur effectivement le travail qu'engendre une telle réalisation » (NR).

L'analyse croisée des extraits de verbatim traduit le souci des enseignants d'élargir le cadre de l'étude pour « faire monter du contenu » (JPR). S'il est question de prendre

appui sur le ressenti des élèves et sur les rouages expressifs des interactions image-son, il s'agit aussi de les amener à saisir le potentiel créatif du médium filmique. L'accès à ce nouvel objet de savoir engage les élèves dans une pensée complexe visant à découvrir la dimension construite du processus créatif cinématographique pour appréhender l'œuvre définie dans le cadre de la théorie anthropologique comme une production humaine dont les raisons d'être sont aussi importantes que l'œuvre elle-même (Chevallard, 1996).

Spécificité des modalités d'enseignement-apprentissage

Nous allons prendre appui sur l'analyse comparative de deux séances du DLAC pour rendre compte des actions menées par les enseignants en situation effective de cours.

Séance de VG : un modèle de stratégie structuré

La première séance s'adresse à 24 élèves d'une classe de première disposés en rangée face au vidéoprojecteur (Figure n°1). Pour atteindre son objectif – « Montrer comment on passe de l'aspect documentaire à l'aspect d'un récit cinématographique » – l'enseignante de français (VG) construit sa séance comme un scénario rythmé par différentes étapes croisant phases de mises en confiance des élèves et phases de mises en perspective des objets de savoir. Du point de vue chronogénétique, le scénario de cours est structuré autour de schémas d'action clairement identifiables, répartis dans le temps et dans l'espace de façon anticipée afin d'entrer dans l'ordonnancement du raisonnement visé. Le savoir se construit dans un jeu de questions / réponses autour de l'objet filmique, ponctué par des phases de synthèse au cours desquelles l'enseignante crée des recoupements entre les réponses et les remarques des élèves. Les questions posées impulsent, relancent, confrontent, mettent en perspective, prennent la forme de questions rhétoriques accompagnant le raisonnement de l'enseignante ou font office de questions de contrôle renvoyant à d'autres contextes de travail. Ponctuellement des ouvertures sur les contenus du cours de français sont effectuées et des temps de prises de notes gardant trace des phases de synthèse sont ménagés.

Du point de vue topogénétique, la répartition de la parole, alternant sollicitations de l'enseignante, phases d'ouvertures et de fermetures du dialogue, interagit avec la mise en place au tableau de traces écrites venant fixer les réponses des élèves. L'enseignante guide le groupe-classe « dans la mise en œuvre d'actions matérielles et langagières susceptibles de favoriser son acculturation » (Jaubert & Rebière, 2021, p. 9). Elle engage les élèves dans un modèle de stratégie structuré renvoyant à des « suites d'énoncés standardisées, récurrentes, délimitant le cadre de travail dans lequel l'enseignant guide consciemment l'élève vers l'objet de savoir et ses pratiques sociales, notamment langagières, en vue de leur secondarisation et de leur intériorisation » (Jaubert & Rebière, 2021, p. 10). Au cours de ce processus, les opérations de régulation consistant à conduire, guider l'étude des élèves et faire évoluer leurs rapports avec la situation sont prégnantes.



Figure n°1 : Cadre matériel de la séance DLAC de VG

Séance de MB et FG : des modalités de travail décentrées

La seconde séance a été menée en co-intervention par une enseignante d'espagnol et un enseignant d'histoire-géographie (MB et FG) auprès d'une classe de première. Les 32 élèves sont assis sans être installés à leurs tables de travail (Figure 2). Les objectifs visés croisent des intentions distinctes. Là où FG annonce « chercher à rattacher le film à, disons à mon programme, à ce que je fais en cours et notamment le voir à travers les quatre notions du programme » MB précise que ce qui l'intéresse, « c'est d'être ensemble, avec la classe, dans une disposition qui ne soit pas une disposition frontale – normale de classe pour que la parole se libère un petit peu plus autour du visionnage de séquences filmiques ». Du point de vue chronogénétique, l'amorce du cours démarre par un rappel des notions au programme fait par les élèves et relayé au tableau par FG. Une fois posés ces repères notionnels, la structure du cours est rythmée par des temps de projection d'extraits filmiques ponctués par des temps d'échanges. Du point de vue topogénétique, la répartition de la parole, plutôt que prendre appui sur un jeu de questions-réponses impulsé par les enseignants, va se décentrer de sa trajectoire habituelle pour « partir de ce que disent les élèves au sujet des extraits de film choisis » (FG) et suivre le flux des interventions. Les temps d'échanges entre élèves plutôt qu'entre élève et enseignant(s) sont privilégiés, les enseignants limitant leurs interventions à faire circuler et relancer la parole de chacun, posant quelques questions amenant les élèves à développer leurs remarques. Le scénario élaboré par les deux enseignants s'apparente à une partition ouverte les engageant, tout comme leurs élèves, dans un rôle occasionnel hors du schéma traditionnel de type question-réponses-régulation, comme dans la séance de VG. La mise en retrait de l'enseignant, qualifiée par Moussi (2016) de procédé de décentration, laisse place à une mise en relai de la parole des élèves. Les pratiques langagières activées ici de manière collégiale, bien que tâtonnantes, ou parce que tâtonnantes, déclenchent une activité de pensée amenant les élèves à changer de registre, du registre premier vers un registre second.

Figure n°2 : Cadre matériel de la séance DLAC de MB et FG

Discussion conclusive

Cette présentation partielle des résultats nous éclaire sur la manière dont les enseignants engagés dans la mise en œuvre du DLAC mettent en jeu des savoirs transdisciplinaires dans des séances aux stratégies spatiales et discursives singulières révélant des écarts avec les approches didactiques disciplinaires. Nous souhaitons revenir dans ce temps de discussion sur la nature de ces écarts.

Reconfiguration discutée de l'espace physique de la classe

La diffusion lors du Retour au collectif de traces de l'activité des différents binômes va engager les enseignants dans une réflexion centrée sur l'aménagement spécifique des conditions d'écoute et de vision au sein du milieu-classe. L'ensemble des enseignants s'accordent sur l'importance d'immerger les élèves dans une attitude perceptive d'audiovision (Chion, 1990) et de covision pour les sensibiliser aux sons d'ambiance et au thème musical. La prise en compte de tels aménagements, que nous qualifions d'opérations de spatiogenèse, contribue à donner une épaisseur didactique au nouvel objet de savoir identifié : saisir le rôle joué par les interactions image-son dans le développement du récit filmique. L'accès à ce nouvel objet de savoir pousse les élèves dans une pensée complexe visant à découvrir la dimension construite du processus créatif cinématographique. Il pousse également les enseignants dans des procédures de travail complexes car nouvelles échappant pour partie à leur champ d'expertise disciplinaire, en portant une attention plus accrue qu'à l'accoutumée à l'écoute – écoute du film, écoute des élèves, écoute de son binôme.

L'identification d'une telle visée montre comment la mise en espace de l'étude participe à la mise au travail d'un objet de savoir transdisciplinaire spécifique.

Reconfiguration disputée de l'espace symbolique de la classe

L'attention ainsi portée à une écoute amplifiée va amener le collectif à interroger les effets des opérations de spatiogenèse sur une possible reconfiguration des postures de travail et des interactions entre enseignants et élèves. La découverte lors de la projection d'extraits de séances de leurs pairs de nouvelles données organisationnelles révélant la manière dont les élèves (de MB et FG), en sortant de leur micro-environnement habituel – assis à leur table et utilisant des outils pour écrire – modifient leur mode d'intervention mais aussi leur mode d'investissement dans les tâches, va déclencher une dispute de métier (Clot, 2007) tournant autour de la question de la liberté contrainte de la prise de parole des élèves. Une nouvelle préoccupation interrogeant la relation entre cadre de travail et degré de guidance

de la parole va ouvrir des pistes d'investigation questionnant l'intérêt de créer un espace dédié impliquant les élèves dans une activité discursive élargie par rapport à l'accoutumée, proche du dispositif du débat d'idées en éducation physique et sportive (Poggi & Bonbonne, 2020) ou de la culture des débats inhérente à l'histoire des ciné-clubs.

Un système didactique transversal à la croisée des savoirs

Les éclairages ainsi introduits sur les spécificités des savoirs en jeu et les processus de leur co-construction en classe dans le DLAC ouvrent un espace de réflexion sur la nature des liens existant entre ce programme d'action culturel et le système didactique principal. En reconfigurant l'espace didactique ainsi que les grandes composantes du système des tâches professorales d'organisation, de conception et de conduite de l'étude, le DLAC présente un certain nombre de points communs avec les systèmes didactiques auxiliaires (Leutenegger, 2009). Il en diffère cependant dans la mesure où la dyade enseignant / groupe-classe reste identique à celle du système didactique principal : seuls les tâches et les objets de savoir centrés sur l'analyse filmique sont nouveaux pour les élèves comme pour les enseignants. Les jeux de perméabilités qui s'instaurent entre savoirs scolaires convoqués ponctuellement par les enseignants, savoirs non disciplinaires et pratiques sociales de référence délimitent une zone de savoirs partagés dans un système que nous qualifions de système didactique transversal et au sein duquel une logique d'expérimentation du savoir intégrant le point de vue de l'autre est privilégiée.

Conclusion

Notre intervention-recherche montre comment les enseignants ont co-construit dans un système didactique transversal aux modalités de fonctionnement singulières un rapport au monde matériel exploitant le mode de l'expérience affectivo-corporelle comme vecteur de réflexion et de signification. En spécifiant le rôle des savoirs non disciplinaires en jeu dans un tel système, nous contribuons à éclairer la place que de tels savoirs occupent dans l'écologie des disciplines scolaires ainsi que la manière dont les enseignants sont parvenus à dépasser *in vivo* le clivage opposant organisation « disciplinaire » et organisation « interdisciplinaire » comme exposé dans l'argumentaire du colloque. Ces résultats et les modalités de recherche déployées montrent dans le même temps l'intérêt de recourir à une approche comparatiste pour interroger le sens de ce type de dispositif et les pratiques qui s'y développent.

Références bibliographiques

- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (Ed.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction* (pp.243-262). Programme Ecole et Sciences Cognitives.
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : organisation en réseau et forme scolaire*. Academia.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Bonnemain, A. (2019). Affect et comparaison dans le dialogue en autoconfrontation. *Activités*, 16 (1), 35-67.
- Brière, F. & Espinassy, L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. *Phronesis*, 10(1), 18-36.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Bucheton, D. (2013). *Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes*. Association française pour l'enseignement du français. <https://www.afef.org/faire-advenir-leleve-auteur-de-sa-parole-de-dominique-bucheton>
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise & M. J. Perrin-Glorian (Eds.), *Actes de la VIII^e école d'été de didactique des mathématiques* (Saint-Sauves, 22-31 août 1995), (pp. 83-122).
- Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude. 1. Structures & fonctions. In J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot & R. Fleuris (Eds.), *Actes de la 11^{ème} école de didactique des mathématiques* (pp. 3-22). La Pensée Sauvage.
- Chion, M. (1990). *L'Audio-vision : son et image au cinéma*. Armand Colin.
- Claverie, I. (2022). *Les défis du travail partagé dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche*. [Thèse en Sciences de l'éducation et de la formation]. Aix-Marseille Université.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. & Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. In I. Plazaola Giger (Ed.), *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (pp. 63-88). De Boeck Supérieur.

- Ginzburg, C. (1980). Signes, Traces, Pistes. Racines d'un paradigme de l'indice, *Le Débat*, 6, 3-44.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190, 1-18. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D. & Tardif, M. (2007). Coordonner, collaborer, coopérer. *De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Martinand, J.-L. (2000). Pratique de référence et problématique de la référence curriculaire. Dans A. Terrisse (Ed.), *Didactique des disciplines, les références au savoir* (pp. 17–24). De Boeck.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015. Actions éducatives. Parcours d'éducation artistique et culturelle.
- Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21, 57-80.
- Poggi, M.-P. & Bonbonne, C. (2020). « Débat d'idées et secondarisation en EPS en contexte difficile : entre émancipation et double empêchement ». *Revue française de pédagogie*, 208, 83-96.
- Sensevy, G. & Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement : prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez des fossoyeurs municipaux*. [Thèse de Doctorat en psychologie du travail]. Conservatoire national des arts et métiers.
- Venturini, P. & Amade-Escot, C. (2008). Introduction. L'approche comparatiste dans l'analyse de situations didactiques. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 20(1), 7-11.

Les savoirs réflexifs des élèves dans le dispositif « Ateliers démocratiques pour une expression réflexive »

Brière-Genoun Fabienne ⁽¹⁾

⁽¹⁾ UR 4671 ADEF, Aix-Marseille Université – France

Résumé

Notre recherche s'intéresse aux effets et aux potentialités d'expansion d'un dispositif spécifique de débats argumentatifs scolaires, dénommé « Ateliers Démocratiques pour une Expression Réflexive » dans deux établissements d'un réseau d'éducation prioritaire. Selon une perspective comparatiste en didactique couplée à une approche clinique de l'activité au sein d'une recherche collaborative, notre étude vise à identifier les savoirs réflexifs mobilisés par les élèves dans ce dispositif. L'analyse de ces savoirs rapportés aux actions professorales, au contexte locutoire et à l'objet du débat vise à alimenter la co-élaboration d'indicateurs d'évaluation de ce dispositif avec l'ensemble des acteurs de terrain impliqués dans la perspective de son déploiement.

Mots clés

Action conjointe ; débat argumentatif ; rapport au savoir ; recherche collaborative ; savoirs réflexifs.

Introduction

Notre contribution s'inscrit dans les orientations de l'axe 2 du colloque, proposant une lecture particulière des évolutions pédagogiques identifiées par l'argumentaire du colloque, autour de la démarche d'enquête rattachée à un « parcours d'étude et de

recherche » (Chevallard, 2011). La recherche⁹ s'intéresse aux effets d'un dispositif spécifique de « débats argumentatifs » développé par Müllner (2021), dénommé « Ateliers Démocratiques pour une Expression Réflexive » (ADER). Ce dispositif mobilise l'acquisition de savoirs transversaux adossés aux compétences argumentatives et citoyennes d'élèves de collège et lycée. Si les études mettent en avant l'impact de tels dispositifs sur le développement de savoirs disciplinaires moraux, civiques, philosophiques (philosophiques (Richard-Bossez, Floro & Legardez, 2018) ou sur les acquisitions langagières d'élèves du premier degré (Berton, 2016), peu d'entre elles ont mesuré précisément leurs effets sur l'appropriation par des élèves du second degré de savoirs réflexifs transversaux. En mobilisant une approche comparatiste en didactique couplée à une approche clinique de l'activité au sein d'une recherche collaborative, nous souhaitons co-élaborer des indicateurs d'évaluation des effets du dispositif ADER sur l'appropriation par des élèves du second degré de savoirs réflexifs.

Cadre théorique

Après avoir explicité les enjeux du dispositif ADER, nous exposons les orientations théoriques de la recherche collaborative en visant l'étude.

Savoirs en jeu dans le dispositif ADER

Le dispositif ADER, mené par un ou deux professionnels de l'éducation (enseignants ou conseillers principaux d'éducation) sur un temps scolaire spécifique (12 ateliers d'une heure) dégagé par le chef d'établissement, fonctionne sur le mode de la rencontre avec le monde des concepts durant laquelle les élèves apprennent ensemble à discuter de questions éthiques et de citoyenneté, à mobiliser des connaissances, à adopter une attitude raisonnée (Müllner, 2021). Par principe à la croisée de différentes disciplines, ces savoirs produits dans un contexte nouveau mettent en jeu différents objets d'enseignement jusque-là peu formalisés, tels que savoir problématiser, conceptualiser, raisonner, confronter son point de vue, argumenter et développer son esprit critique, réfléchir au sens le plus fort du terme, qui s'inscrivent au cœur même du socle commun de compétences, de connaissance et de culture (MEN, 2015).

Le dispositif relève ainsi du domaine des débats argumentatifs à l'école selon la terminologie des prescriptions scolaires, qui selon les disciplines peuvent prendre plusieurs formes (débats à visée philosophique, débats scientifique, débats d'idées en EPS, etc.). A

⁹ Cette recherche financée s'inscrit dans le cadre du projet PIA3 Ampiric (2020-2030) et associe des chercheurs issus de trois laboratoires d'Aix-Marseille Université. Elle est conjointement soutenue par le PIA3 Ampiric et l'Ecole académique de formation continu (EAFC) d'Aix-Marseille.

titre d'exemple, Tozzi (2005) propose le développement de discussions à visée philosophique à l'école, qui reposent sur trois processus : a) la problématisation impliquant la mise en questionnement puis la formulation d'un problème ; b) la conceptualisation supposant l'interrogation, la délimitation et le partage de notions conceptuelles ; et c) l'argumentation, permettant de fonder, objectiver et justifier son point de vue (Tozzi, 2005). Le dispositif ADER ne poursuit pas à proprement parler une visée philosophique mais s'inspire des propositions de Tozzi. Il concerne plus particulièrement la conduite de discussions autour d'enjeux sociétaux, c'est-à-dire de questions socialement vives étroitement liées aux valeurs sociétales (Muller Mirza & Buty, 2015). Si le débat initié par ce type de dispositif suppose le « pluralisme, la réciprocité et la tolérance » (Daniel, 2005), il s'appuie également sur l'enrichissement mutuel entre pairs des idées avancées au fil des échanges et incite les élèves à prendre position tout en tenant compte de celles des autres (Dolz et al., 2004). Ces dimensions du débat appellent à questionner les interactions entre élèves au sein de la « communauté de recherche » que représente la classe (Lipman, 1980). La mise en place d'activités argumentatives nécessite au-delà d'identifier les relations entre les processus réflexifs qui fondent l'argumentation et la construction de savoirs rattachées à l'objet du débat. Selon Dias-Chiaruttini (2011), la sollicitation d'activités réflexives chez les élèves implique, du côté de l'activité des enseignants, des dimensions épistémologiques liées à la maîtrise des savoirs disciplinaires en jeu, des dimensions didactiques concernant les représentations fréquentes des élèves et des aspects communicationnels, pouvant remettre en cause la forme scolaire. En ce sens, en amenant les enseignants comme les élèves à s'emparer de l'étude de nouveaux savoirs reliés à une construction argumentaire autour de questions sociétales, le dispositif ADER interroge dans un même mouvement le rapport au savoir des élèves et des enseignants (Chevallard, 1992).

Dans le cadre de cette communication, nous nous focalisons sur les savoirs réflexifs qui fondent les démarches argumentatives développées par les élèves en les rapportant aux actions professorales, au contexte locutoire et à l'objet du débat afin de comprendre les conditions de la mise en œuvre du dispositif en fonction des contextes scolaires. C'est en recourant aux descripteurs issus des études de l'action didactique conjointe (Ligozat et al., 2018) que nous envisageons de caractériser les interactions entre les gestes d'étude des élèves et les gestes professionnels de l'enseignant dans les séances ADER, au sein d'une recherche de type collaboratif dont nous décrivons les modalités infra.

Une recherche collaborative pour mettre à l'étude le dispositif ADER

Notre recherche de type collaboratif (Desgagné & Bednarz, 2005) associe des chercheurs d'orientations scientifiques différentes et plusieurs types d'acteurs du second degré d'un réseau d'éducation prioritaire (pilotes de réseau, chefs d'établissement, enseignants, conseillers principaux d'éducation), engagés ensemble dans la co-construction

d'indicateurs relatifs à l'acquisition ou l'empêchement de savoirs réflexifs transversaux, en permettant l'évaluation. Quelles que soient les orientations théoriques retenues, les recherches collaboratives contribuent au développement professionnel des acteurs par la co-construction de savoirs résultant du partage d'expériences professionnelles et des activités réflexives sollicitées (Bourassa et al., 2007 ; Morisette et al., 2017 ; Mottiez-Lopez, 2015). De fait, elles poursuivent une double visée épistémique et transformative (Vinatier & Morrisette, 2015), dont l'articulation et les temporalités varient selon les spécificités et traditions de recherche (Brière & Espinassy, 2021), mais se différencient par la priorisation donnée aux objectifs de recherche ou de formation (Nizet & Monod-Ansaldi, 2017).

Notre projet s'inscrit dans une orientation théorique plurielle au carrefour d'approches didactiques et de la clinique de l'activité (Brière & Espinassy, 2021). Il place l'agentivité transformative des acteurs (Engeström & Sannino, 2013), qui permet de dépasser puis transformer les conditions et l'organisation de l'activité, au cœur de la démarche d'enquête, indissociable des processus d'étude (Chevallard, 2011). Aussi, la recherche se déploie-t-elle autour d'un dispositif réflexif collectif nourri par les préoccupations des professionnels et les traces recueillies inhérentes au pilotage et à la mise en œuvre du dispositif ADER dans chaque établissement. Pour étudier la « dynamique transactionnelle » des actions conjointes des enseignants et des élèves relative aux savoirs co-construits dans le dispositif ADER nous mobilisons deux types de descripteurs empruntés à la modélisation de l'action didactique conjointe (Ligozat et al., 2018) : les actions didactiques du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et le triplet des genèses qui renseigne l'évolution du milieu didactique, du temps d'apprentissage/enseignement et des places respectives occupées par les acteurs, notamment l'analyse des indicateurs de la réflexivité des élèves.

Problématique et questions de recherche

En lien avec notre ancrage théorique, notre projet vise d'une part à examiner comment les enseignants ou conseillers principaux d'éducation s'emparent du dispositif ADER et d'autre part à identifier, évaluer la mobilisation des savoirs réflexifs des élèves dans ce dispositif, et leur transposition/reformulation dans les curriculums prescrits par l'institution scolaire. Dans le cadre du contexte spécifique de notre étude, nous postulons en effet que l'implication des professionnels de l'éducation dans le dispositif ADER et l'efficacité de ce dernier dépendent de la compétence des enseignants à mettre à l'étude les savoirs réflexifs dans ADER mais aussi au-delà dans leur propre discipline – condition nécessaire de l'expansion et de la pérennisation du dispositif au sein de l'établissement. C'est en associant les différents types d'acteurs impliqués dans une recherche collaborative que nous cherchons à co-construire des indicateurs d'évaluation des effets du dispositif dans la perspective d'accompagner sa transformation dans les établissements participants.

Dans le cadre de cette communication, nous nous centrons sur les questions de recherche suivantes : Comment les enseignants s'emparent-ils du dispositif ADER ? Quels sont les savoirs réflexifs mis à l'étude dans le dispositif ADER et comment se co-construisent-ils dans l'action conjointe de l'enseignant et des élèves ?

Cadre méthodologique

La recherche collaborative, qui fait l'objet d'une convention entre le pôle PIA3 Ampiric et l'Ecole académique de formation continue de l'académie d'Aix-Marseille, se déroule sur deux ans dans deux établissements du réseau scolaire très paupérisé de la banlieue d'Avignon : un collège et un lycée professionnel.

Recueil des données

Durant la première année – dont sont tirés les résultats proposés dans cette communication – les chercheurs ont recueilli des données diverses en lien avec leur domaine d'expertise afin de les mettre en débat lors de la deuxième année dans le cadre d'un dispositif réflexif collaboratif visant l'élaboration d'indicateurs partagés d'évaluation du dispositif ADER. La comparaison porte sur l'identification de spécificités et généricités du déploiement du dispositif ADER selon les enseignants ou cadres éducatifs, les classes et les établissements participant à la recherche. La démarche méthodologique met en relation différents corpus : des entretiens individuels semi-dirigés (préalables et *post*-observations), des observations puis enregistrements filmés ou photographiés de séances d'ateliers ADER dans les deux établissements, supports d'entretiens en auto-confrontation simples et croisés, et des traces des séances d'analyse de pratiques *post* formations réalisées par les enseignants et le formateur ADER.

Modalités d'analyse des données

L'analyse des données recueillies vise d'une part à comprendre les manières dont sont mobilisés les savoirs réflexifs dans le dispositif ADER selon les deux contextes étudiés (collège, LEP) et d'autre part à initier une démarche d'élaboration conjointe d'indicateurs d'évaluation du dispositif ADER (année 2). A un niveau que nous qualifions de macroscopique dans cette recherche, il s'agit d'identifier les modalités de déploiement du dispositif dans les deux contextes étudiés en prenant appui sur des entretiens semi-dirigés avec les différents acteurs impliqués.

Sur un plan didactique, le traitement des données filmées associées aux données d'entretiens vise à renseigner l'activité conjointe des enseignants et des élèves au regard des savoirs réflexifs mobilisés dans les ateliers ADER à l'aide des descripteurs de l'action

conjointe en didactique. Inspirées des travaux de Leutenegger (2009), les modalités d'analyse reposent sur une démarche indiciaire notamment fondée sur les processus d'étrangement (Ginzburg, 2001) permettant une dé-familiarisation, une mise à distance des phénomènes observés puis une reconstruction des significations par recoupement des analyses. Nous croisons deux échelles d'analyse, mésodidactique et microdidactique, basées respectivement sur les synopsis des séances et le choix d'événements remarquables (Leutenegger, 2009) particulièrement représentatifs des questions de recherche. Les indicateurs retenus pour caractériser les savoirs réflexifs des élèves sont affinés au fil du traitement selon une démarche ascendante prenant appui sur les données empiriques. En lien avec les trois dimensions des savoirs réflexifs préalablement définies, ils concernent : a) les types de raisonnement adoptés, par déduction, analogie, opposition ou calcul (Charaudeau, 2008) ; b) les modalités de construction de l'argumentation, par généralisation, exemplification, objectivation, contextualisation, etc. ; c) les modalités communicationnelles et de positionnement vis-à-vis d'autrui ; et d) le type de savoirs et registres de savoirs mobilisés.

Résultats

Nous restituons dans un premier temps les préoccupations des acteurs avant de détailler l'analyse du fonctionnement du dispositif ADER dans une classe de collège.

Attentes et préoccupations des acteurs impliqués dans le dispositif ADER

Les entretiens semi-directifs réalisés avec les différents acteurs impliqués dans le dispositif ADER révèlent la priorisation donnée à l'amélioration du climat scolaire pour la plupart d'entre eux (chefs d'établissement, enseignants) en lien avec les compétences citoyennes valorisées dans le socle commun de compétences, de connaissance et de culture (MEN, 2015). Les deux formateurs référents du dispositif – Paola, conseillère principale d'éducation dans le collège et Benoît, professeur de mathématiques dans le lycée professionnel – considèrent que le « cadre sécurisé » instauré dans ADER donne place à la parole des élèves et sollicite leur capacité à s'exprimer grâce à l'établissement de règles communes dans un « fonctionnement ritualisé » (Benoît) « au service de la communauté éducative » (Paola) et de la « dynamique du groupe classe » (Benoît). Pour le référent du collège, les ateliers permettent aux élèves « d'apprendre à parler, expliquer et vraiment argumenter sur une position », ce qui rejoint certains éléments des savoirs réflexifs définis supra. Cet enseignant évoque également dans l'entretien une évolution de sa manière de conduire l'étude en classe :

Mais je le fais maintenant en classe. Je pose ma situation, je pose un exercice et j'accepte qu'il y ait deux trois minutes, où il ne se passe rien ». [...] Ça, ça m'a fait progresser dans mes cours de maths, je rajoute de la production concrète, qu'avant je ne faisais pas, pourquoi ? Parce qu'on a peur, peur du temps, peur de l'inconnu, peur de la gestion de la classe et ça, ça m'a donné beaucoup de confiance ADER par rapport à ça (Benoît).

Les enseignants investis dans le dispositif déclarent que celui-ci leur permet une « amélioration de la qualité de leur relation avec les élèves » et d'ajuster leurs méthodes pédagogiques au plus près de la réalité des élèves. Un personnel éducatif du lycée professionnel explique son absence d'engagement dans le dispositif par la lourdeur de celui-ci et le manque de temps sanctuarisé imparti à son exploitation collective.

Les observations préalables révèlent également un déploiement différent d'ADER dans chaque établissement, en lien avec les manières dont les référents en proposent l'accompagnement. Si en collège, le temps d'analyse de pratique entre enseignants et référent succédant aux séances ADER sont systématisés, conformément aux prescriptions qui pilotent ce dispositif, ces temps sont mis en œuvre au lycée professionnel de façon plus informelle, ce qui semble induire une adaptation personnalisée du dispositif chez les enseignants, comme le déclare Benoît : « J'ai fait évoluer [ADER], [...], je l'ai remanié, plutôt adapté ».

Analyse de l'action conjointe des enseignants et des élèves dans une séance ADER

Dans le cadre de cette communication, nous nous focalisons sur l'analyse de l'action conjointe d'un binôme d'enseignants – Paola, référente ADER, et Julien, enseignant d'éducation physique et sportive – et d'élèves d'une classe de sixième au cours de la quatrième séance. L'analyse porte d'une part sur l'identification des savoirs réflexifs en jeu dans les démarches argumentatives mobilisées par les élèves, selon une acception large qui intègre le contexte locutoire et l'objet du débat, et d'autre part sur les modalités de l'action conjointe.

Vers l'identification des savoirs en jeu

Le synopsis de la séance 4 montre que les élèves adoptent de façon préférentielle un raisonnement par analogie, indexé à des exemples tirés de la vie courante (conduite routière, trottinette électrique). Ils privilégient également une argumentation basée sur les oppositions, comme l'absence de règles versus la présence des règles et leurs effets positifs ou négatifs. Les savoirs mobilisés sont issus de l'expérience de la vie quotidienne reliés à l'impact des règles en termes de respect, sécurité, confiance, vengeance, punition. Si les élèves mobilisent certains concepts pour étayer leur propos, ces derniers ne sont qu'évoqués mais pas exploités pour soutenir l'argument développé (exemples : anarchie, respect). En témoignent en particulier la difficulté des élèves à catégoriser les différents types de règles

et à en délimiter le champ d'application, malgré les nombreux questionnements ou reformulations de Paola (épisodes 5 et 6) : « Est-ce qu'on pourrait définir ce qu'est une règle ? Y-a-t-il plusieurs types de règles ? Peut-on en faire une classification ? ». Quant aux dimensions communicationnelles, elles s'enracinent presque exclusivement dans un dialogue entre l'élève qui parle et l'enseignant, les propositions des différents élèves n'étant pas enrichies au fur et à mesure des prises de paroles, mais essentiellement relayées par les reformulations des enseignants. Durant la séance, seulement à deux reprises, des élèves insistent sur leur désaccord avec ce qui a été dit précédemment.

Caractéristiques de l'action conjointe

Sur le plan mésogénétique, la réflexion est initiée par la question « Peut-on vivre dans un monde sans règle ? ». Le milieu s'enrichit au fil de la séance des propositions des différents élèves reprises (reformulées, synthétisées ou questionnées) régulièrement par les deux adultes. Le milieu didactique dépend des interactions élève (au singulier) / enseignants, les échanges n'étant pas véritablement instaurés entre élèves : le discours semble adressé majoritairement aux enseignants qui le relaient d'une certaine façon en reprenant, reformulant les idées des élèves ou les questionnant afin qu'ils approfondissent leurs réponses. On peut aussi interroger le rôle¹⁰ de l'élève qui prend des notes, qui n'est pas invité à en rendre compte durant la séance. L'analyse témoigne d'une évolution du type de questionnement de la part des enseignants au fil de la séance : s'il relève en début de séance du « contrat d'illusion » centré sur l'attente de contenu de la part élèves – caractéristique du contrat didactique de toute situation » –, il s'inscrit davantage au fil du temps dans un « contrat réaliste » pour lequel la question « porte sur le discours de l'élève et sur son raisonnement d'apprentissage » (Cazenave, 2008, p. 50) : « tu peux mettre en relation avec un type de règles particulier » ? « Tu fais un lien avec l'éducation, l'école ? ». Cette évolution ouvre ainsi un espace de développement de la réflexivité des élèves, même si celle-ci ne s'inscrit pas dans un dialogue entre pairs au service d'une co-construction de la réponse collective, comme envisagé dans les débats argumentatifs scolaires (Dolz et al., 2004).

L'avancée du temps didactique repose sur les questionnements et reformulations des enseignants par intégration progressive des réponses des élèves sur deux registres : l'impact de règles ou de l'absence de règles et les différents types de règles (tentative de classification des règles). Si des temps d'institutionnalisation marquent l'évolution de la séance, ils consistent en une synthèse des diverses propositions de élèves mais sans explicitation du lien entre les deux questions (impact des règles, classification des règles).

Sur le plan topogénétique, la prise en charge de responsabilités par les élèves, qui fait l'objet d'une négociation en début de séance (épisode 2), et la prise de parole de chaque

¹⁰Rôle instauré par le dispositif afin de rendre les élèves responsables, qui consiste à « écrire les idées exprimées ».

élève – grâce au cadre communicationnel installé – sont au fondement du dispositif. Mais à partir de l'épisode 3, on constate un processus de dévolution partiel, voire empêché dans la mesure où l'avancée collective des arguments proposés par les élèves est pilotée par les enseignants à travers leurs reformulations, reprises, questionnements. Autrement dit, la responsabilité des élèves est essentiellement de l'ordre fonctionnel, au service du respect du cadre, qui d'ailleurs fait l'objet d'une supervision de l'enseignant garant du cadre.

Conclusion

Les premiers résultats de notre recherche ouvrent des perspectives relatives à l'identification et la co-construction par tous les acteurs impliqués d'indicateurs d'évaluation du dispositif ADER afin d'accompagner son déploiement à l'échelle du réseau. Nous faisons l'hypothèse que la généralisation de la mobilisation des savoirs réflexifs rattachés à une démarche argumentative dans différents contextes disciplinaires serait à même de favoriser l'engagement de tous les enseignants dans le dispositif mais aussi de solliciter chez les élèves des processus de secondarisation. Les recherches en sociologie ont en effet montré l'importance de ces derniers dans la réduction des inégalités d'accès aux savoirs (Bautier & Goigoux, 2004), et en particulier dans les débats d'idées en EPS (Poggi & Bonbonne, 2020). Autrement dit, si le dispositif ADER est un moyen de solliciter les compétences citoyennes, il pourrait également représenter une voie privilégiée de développement de savoirs réflexifs à condition que les enseignants s'en saisissent véritablement non seulement dans le dispositif ADER mais aussi dans d'autres contextes disciplinaires.

Dans le cadre de cette recherche collaborative, l'enjeu est bien d'accompagner les acteurs du réseau dans la mise en place d'une démarche d'enseignement basée sur l'enquête à l'aide d'indicateurs d'évaluation précis des savoirs réflexifs. Cette orientation s'inscrit au cœur même d'une réflexion sur l'évolution des curriculums scolaires adossée à une transformation du rapport au savoir des enseignants comme des élèves autour de l'étude de questions socialement vives (Simonneaux, 2008).

Références bibliographiques

- Bautier E. & Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Berton, B. (2016). Qu'apprend-on dans des pratiques de débat philosophique à l'école primaire ? *Repères*, 54, 17-38. <https://doi.org/10.4000/reperes.1077>
- Bourassa, M., Bélair, L. M. & Chevalier, J. (2007). Les outils de la recherche participative. *Éducation et francophonie*, XXXV (2), 1-11.
- Brière F. & Espinassy L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences au cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. *Phronesis*, 10 (1), 18-36.
- Cazenave, C. (2008). Le débat philosophique à l'école : un changement de posture pour l'élève. *Carrefours de l'éducation*, 25, 43-54. <https://doi.org/10.3917/cdle.025.0043>
- Charaudeau, P. (2008). L'argumentation dans une problématique d'influence. *Argumentation et Analyse du Discours*, 1. <https://doi.org/10.4000/aad.184>
- Chevallard, Y (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 12 (1), 73-111.
- Chevallard, Y. (2011). La notion d'ingénierie didactique, un concept à refonder. Questionnement et éléments de réponse à partir de la TAD. In C. Margolinas, M. Abboud-Blanchard, L. Bueno-Ravel, N. Douek, A. Fluckiger, P. Gibel, F. Vandebrouck & F. Wozniak. (Ed.), *En amont et en aval des ingénieries didactiques* (pp. 81-108). La pensée sauvage.
- Daniel, M-F. (2005). *Pour l'apprentissage d'une pensée critique au primaire*. Presses de l'Université du Québec.
- Desgagné, S. & Bednarz, N. (2005). Médiation entre recherche et pratique en éducation : faire de la recherche « avec » et plutôt que « sur » les praticiens. *Revue des sciences de l'éducation*, 31 (2), 245-258.
- Dias-Chiaruttini, A. (2011). Former les enseignants au débat interprétatif : places et enjeux des styles enseignants. *Repères*, 44, 117-134.
- Dolz J., Rey, N. & Surian, M. (2004). Le débat : un dialogue avec la pensée de l'autre. *Le français aujourd'hui*, 146, 5-15. <https://doi.org/10.3917/lfa.146.0005>
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2013). La volition et l'agentivité transformatrice : perspective théorique de l'activité. *Revue internationale du CRIRES : innover dans la tradition de Vygotsky*, 1 (1), 4-19. <https://doi.org/10.51657/ric.v1i1.41017>
- Ginzburg, C. (2001). *A distance*. Gallimard.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Ligozat, F., Lundqvist, E. & Amade-Escot, C. (2018). Analysing the continuity of teaching and learning in classroom actions: When the joint action framework in didactics meets

- the pragmatist approach to classroom discourses. *European Educational Research Journal*, 17 (1), 147-169.
- Lipman, M. (1980). *A l'école de la pensée* (Trad. N. Decostre, 1995). De Boeck Université.
- MEN (2015). *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, (JO du 2-4-2015; BOEN, 17, du 23-4-2015).
- Morrisette, J., Pagoni, M. & Pepin, M. (2017). De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. *Phronesis*, 6 (1-2), 1-7.
- Mottier Lopez, L. (2015). Au cœur du développement professionnel des enseignants, la conscientisation critique. Exemple d'une recherche collaborative sur l'évaluation formative à l'école primaire genevoise. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 119-135.
- Muller Mirza, N. & Buty, C. (2015). *L'argumentation dans les contextes de l'éducation*. Peter Lang.
- Müllner, D. (2021). Chapitre 5 – Atelier démocratique pour une expression réflexive. In C. Marsollier (Ed.), *Espaces de parole à l'école. Quels enjeux, quelles pratiques ?* Berger-Levrault.
- Nizet, I., et Monod-Ansaldi, R. (2017). Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques. *Phronesis*, 6 (1-2), 140-152.
- Poggi, M. & Bonbonne, C. (2020). Débat d'idées et secondarisation en EPS en contexte difficile : entre émancipation et double empêchement. *Revue française de pédagogie*, 208, 83-96. <https://doi.org/10.4000/rfp.9511>
- Richard-Bossez, A., Floro, M. & Legardez, A. (2018). Les débats d'inspiration philosophique : Une pratique ambivalente pour l'enseignement moral et civique ? *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 62, 73-88. <https://doi.org/10.3917/spir.062.0073>
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour*, 198, 179-185. <https://doi.org/10.3917/pour.198.0179>
- Tozzi M. (2005). L'émergence de pratiques à visée philosophique à l'école et au collège : comment et pourquoi ? *Spirale*, 35, 9-26.
- Vinatier, I. & Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39 (1), 137-170.

En didactique de l'enquête, comment enseigner la pédagogie de l'enquête ?

Ladage Caroline⁽¹⁾

⁽¹⁾ UR 4672 ADEF, Université Aix Marseille – France

Résumé

Cette recherche questionne la didactique de l'enquête et les conditions et contraintes de sa diffusion en éducation et en formation comme contribution au développement des savoirs transversaux. Nous analysons trois mises perspectives de l'enquête (historique, sociale, scientifique) pour situer la position de l'enquête en éducation et ainsi démontrer qu'enquêter est une activité courante, mais que son utilisation en tant que mode d'apprentissage manque de problématisation. Nous défendons l'idée qu'il faut comprendre les gestes de l'enquête dans la société avant de l'envisager comme une technique pédagogique. La recherche vise à étudier les conditions de diffusion de l'apprentissage par l'enquête et les connaissances nécessaires pour une pédagogie basée sur l'enquête. Une expérimentation est réalisée avec des étudiants en sciences de l'éducation, où ils apprennent les mécanismes de la pédagogie de l'enquête. Les résultats montrent des difficultés à formuler des questions d'enquête et à identifier les connaissances et praxéologies mobilisées. L'étude des structures de l'enquête est bénéfique pour la construction d'une didactique de l'enquête.

Mots clés

Didactique de l'enquête ; pédagogie de l'enquête ; savoirs transversaux ; dispositif ; pédagogie universitaire.

Introduction

La didactique de l'enquête sur laquelle nous nous appuyons dans le cadre de la recherche que nous présentons est celle issue des travaux en théorie anthropologique du didactique portant un regard critique sur l'enseignement scolaire se limitant à enseigner des réponses à des questions qu'on a oubliées, menant à l'idée d'une perte de sens des apprentissages (Chevallard, 2007 ; Chevallard & Ladage, 2011). Dans le prolongement de ces travaux, nous faisons l'hypothèse que la compréhension des mécanismes de l'enquête et des fondements épistémologiques qui les sous-tendent est essentielle à l'efficacité de sa mise en œuvre comme technique pédagogique. Il s'agit de comprendre l'enquête dans une perspective aussi bien historique, que sociale et scientifique avant de pouvoir penser l'enquête en éducation, où l'on enquêterait pour apprendre et pour savoir (Ladage, 2017), et dont nous situons les prémisses dans les travaux de John Dewey (1938).

Afin de comprendre les conditions d'un recours à l'enquête ayant pour ambition l'acquisition, par les élèves, de savoirs (la notion est prise au sens large) et de praxéologies, notre analyse porte sur la mise en tension de trois perspectives intimement liées dans la mise en œuvre de la démarche d'enquête dans une visée pédagogique. Nous distinguons ainsi la perspective du formateur des futurs enseignants, de celle des enseignants eux-mêmes et enfin de celle des élèves. À partir de chacune de ces positions, l'enjeu du questionnement didactique se situe dans le repérage des savoirs utiles dans la mise en œuvre de l'enquête comme outil et technique pédagogiques. Quels sont en effet les savoirs utiles pour ces différentes personnes, quelles frontières praxéologiques (Ladage, 2008) y a-t-il lieu de repousser par rapport à l'apprentissage traditionnel de savoirs disciplinaires, pour identifier un curriculum contribuant à la construction de savoirs transversaux ?

La démarche de l'enquête sur laquelle nous nous penchons ne s'inscrit ainsi pas dans des didactiques de savoirs disciplinaires, mais ambitionne de contribuer à la construction d'une didactique de savoirs transversaux. Notre contribution est construite en trois parties, partant d'un rappel du cadre théorique de référence nous expliquons le dispositif pédagogique que nous avons mis en place à titre expérimental afin d'étudier certaines conditions de la mise en œuvre de la pédagogie de l'enquête. Notre analyse et discussion des résultats contribuent aux questionnements de ce colloque de l'ARCD, particulièrement sur la nécessaire évolution des processus de transposition didactique. Elles soutiennent également les problématiques identifiées par ce symposium centré sur les dispositifs d'enseignements et leurs contributions au développement des savoirs transversaux.

Apprendre à questionner pour apprendre à enquêter

Alors même qu'enquêter apparaît depuis le développement d'Internet et des moteurs de recherche comme une activité largement partagée au sein de notre société – et de ce fait

elle est regardée comme courante, pour ne pas dire banale –, l'intelligibilité de l'activité inhérente à l'enquête utilisée comme mode d'apprentissage manque de problématisation. Le numérique contribue certainement à l'idée d'une simplicité des gestes à acquérir, encourageant à confondre les praxéologies de recherches d'information sur Internet avec celles nécessaires dans la mise en œuvre d'enquêtes dans des visées éducatives. À l'heure de l'omniprésence d'Internet, de ses multiples types de ressources et de moteurs de recherche généralistes et spécifiques pour y accéder, il semble en effet très aisé de trouver des informations pouvant répondre à des questions que l'on se pose. Depuis une quinzaine d'années déjà, différentes recherches en sciences humaines ont toutefois mis en lumière l'urgence de mettre en question l'idée d'une simplicité d'enquêter grâce à l'utilisation d'Internet pour souligner ses particularités dans un contexte éducatif (Pedaste et al, 2015).

C'est ce qui nous motive d'encourager auprès des enseignants, dans le cadre de ce qu'on propose de qualifier «didactique de l'enquête», d'abord l'étude des gestes de l'enquête dans la société comme des gestes qui se trouvent au cœur de nombreuses activités humaines (enquêtes sociales, juridiques, scientifiques...), avant de penser l'enquête en éducation comme technique pédagogique. Cette question nous invite à nous demander ce qu'est une enquête telle qu'elle est étudiée en théorie anthropologique du didactique, notamment pour telle ou telle institution (école, formation, administration, entreprise, etc.) ; pour telle ou telle personne (professionnel, enseignant, élève, étudiant, auteur, etc.) ; à tel ou tel moment de l'histoire de cette personne ou de cette institution ; dans tel ou tel type de situations ; et aussi en fonction des outils disponibles.

Ces mises en perspective situent l'enquête bien au-delà des seules pratiques de «l'enquête pour apprendre» dans le domaine de l'éducation, même si l'acte d'enquête, quel qu'il soit, est indéniablement toujours marqué par la volonté d'apprendre quelque chose à quelqu'un ou à soi-même. La capacité à enquêter et la reconnaissance de l'importance de la démarche d'enquête dans la société peuvent ainsi être regardées comme des éléments essentiels d'une éducation civique, au cœur des savoirs transversaux. L'introduction de l'enquête dans le monde de l'éducation présuppose toutefois des objectifs didactiques et pédagogiques clairement identifiés. Quels structures et dispositifs d'enseignement cela implique-t-il ?

Étudier l'enquête dans une approche didactique invite à souligner que si l'enquête est toujours un moyen d'apprendre quelque chose, il faut aussi dire que l'enquête peut, voire doit, s'apprendre (d'où l'idée d'une didactique de l'enquête), que tous les résultats d'enquête ne nous font pas apprendre quelque chose, et qu'elle peut même conduire à de simples confirmations ou reproductions de réponses existantes, partant de questions qui elles existent déjà, elles aussi. La formulation de la question, depuis sa construction et la vérification de sa pertinence constituent ainsi des éléments clés dans le processus didactique. Enfin, il y a lieu également d'étudier le contexte particulier du numérique et d'Internet en général et les attentes sociales pour une évolution des curriculums apte à répondre aux écologies particulières des savoirs et des praxéologies que ce contexte engendre.

Repérage des perspectives didactiques

Afin de contribuer à l'élaboration d'une didactique de l'enquête capable de questionner l'enquête comme démarche pédagogique, notre recherche prend pour objet l'étude des conditions de diffusion du mode d'apprentissage par l'enquête, ainsi que l'étude des connaissances – et plus généralement les praxéologies – nécessaires pour mettre en œuvre une pédagogie basée sur l'enquête. Pour le dire autrement : comment enseigner aux enseignants et formateurs stagiaires la manière de mettre en œuvre une pédagogie basée sur l'enquête ?

Pour construire des réponses à cette question, différentes perspectives didactiques peuvent être repérées. Nous pouvons identifier les praxéologies utiles à la mise en œuvre d'enquêtes à trois niveaux :

- Pour l'élève (dans une situation de pédagogie de l'enquête, dans la perspective de l'apprentissage des gestes d'enquête et de connaissances utiles pour l'élève pour réaliser des apprentissages grâce à la démarche d'enquête) ;
- Pour l'enseignant (dans la perspective de l'apprentissage de la technique pédagogique de l'enquête, autrement dit : comment apprendre cette technique à un enseignant) ;
- Pour le formateur de ces enseignants (dans la perspective d'une didactique de l'enquête utilisée dans un cadre éducatif).

Nous questionnons ici les deux dernières perspectives didactiques : celle du formateur à destination des enseignants (futurs professeurs et formateurs) et celle des enseignants à destination des élèves, en nous interrogeant sur les praxéologies utiles à la démarche de l'enquête utilisée pour faire apprendre quelque chose aux élèves. La question que nous posons au sujet des techniques de mise en œuvre d'une pédagogie de l'enquête peut être regardée au même titre, par exemple, que les techniques nécessaires à la mise en œuvre d'une pédagogie du débat ou que tout autre technique pédagogique. Dans le cadre de la recherche présentée dans cette communication, qui se situe dans le contexte d'une formation en sciences de l'éducation, les pédagogies sont étudiées au titre des gestes professionnels des enseignants. En nous centrant sur la pédagogie de l'enquête, nous nous interrogeons sur la place qui peut lui être consacrée dans les formations au métier, ainsi que sur la part qui peut être réservée à l'étude des fondements épistémologiques et de l'opérationnalité de cette pédagogie.

Notre question de recherche se trouve ainsi dans le titre de notre communication : *En didactique de l'enquête, comment enseigner la pédagogie de l'enquête ?* Nous proposons de repérer différents projets didactiques solidaires, dans la mesure où la position de l'enseignant dans la mise en œuvre d'une pédagogie de l'enquête avec ses élèves est particulière et soumise à une suite de conditions (Ladage, 2008 ; Ladage & Chevallard, 2011). Dans le cadre de cette communication, nous centrons notre analyse sur une sélection de ces

conditions que nous observons au cours de l'expérimentation d'un dispositif pédagogique à l'université.

Un dispositif méthodologique expérimental

Dans une démarche exploratoire, nous avons mis en place une expérimentation avec des étudiants de licence en sciences de l'éducation (n=123) se destinant majoritairement aux métiers de l'enseignement, mais également aux métiers de la formation professionnelle, dans l'objectif de leur apprendre les mécanismes de la pédagogie de l'enquête et des savoirs nécessaires aux enseignants comme aux élèves pour la mener à bien.

Le dispositif expérimental a pour objectif de questionner les conditions et modalités de déploiement de la démarche d'enquête comme dispositif d'enseignement et d'étudier les savoirs transversaux impliqués. Notre regard porte ici uniquement sur un enseignement introductif et exploratoire réalisé dans un contexte universitaire, ne permettant pas l'expérimentation de dispositifs d'enquête dans la réalité de la classe du fait que l'enseignement intervient en licence, à un moment où le contact avec la réalité du terrain est encore très peu développé en dehors de quelques moments de stage.

La question qui se pose alors au regard de l'identification d'un programme de formation dans une licence généraliste, concerne les choix de contenus et de praxéologies à enseigner lors de la formation initiale en sciences de l'éducation et de la formation. Le dispositif pédagogique expérimental se déroule en trois temps, que nous décrivons brièvement ci-après.

1. Construire une culture générale sur les principes sous-jacents à la démarche d'enquête

Dans un premier temps, les étudiants suivent un enseignement sur différentes démarches d'enquête. En nous appuyant sur une approche comparatiste des principes sous-jacents aux techniques d'enquête sont identifiées leurs épistémologies et leurs structures, telles qu'elles sont observées par la recherche scientifique (Pedaste et al., 2015) relative aux contextes éducatifs, mais aussi telles que ces techniques sont expliquées dans d'autres domaines, aussi bien de la recherche (enquêtes scientifiques toutes disciplines confondues) que du monde professionnel (enquête journalistique, juridique...).

Il y a lieu de s'interroger sur ce que c'est une enquête :

- Pour telle ou telle institution (école, formation, administration, entreprise, etc.) ;
- Pour telle ou telle personne (professionnel, enseignant, élève, étudiant, auteur, etc.) ;

- À tel ou tel moment de l'histoire de cette personne ou de cette institution ;
- Dans tel ou tel type de situations ;
- Et aussi en fonction des outils disponibles ?

Différents schémas d'enquête sont étudiés, selon le degré d'ouverture ou de fermeture de l'enquête (selon le *Herron scale*, Herron, 1971), ainsi que selon la manière dont le milieu pour l'étude est construit, en suivant le schéma de l'enquête en théorie anthropologique du didactique (Ladage & Chevallard 2011).

2. Apprendre à questionner les situations sociales, à construire et à formuler les questions initiatrices d'enquête

Dans un deuxième temps, chaque étudiant doit préparer une situation didactique en vue de la réalisation d'une enquête avec des élèves qui serait entièrement réalisée sur Internet (pour des raisons logistiques et afin d'être en mesure de vérifier les parcours d'enquête proposés). Ce travail implique :

1. L'identification et la formulation de la question inaugurale et génératrice d'enquête à rédiger et déposer dans un « Espace de dépôt pour la validation de la question d'enquête » ;
2. L'exploration par les étudiants des chemins possibles vers lesquelles l'enquête pourrait mener et les outils nécessaires pour en estimer la faisabilité ;
3. La rédaction d'un projet d'ingénierie didactique décrivant les activités et l'enchaînement des étapes dans la classe.

3. Apprendre à rédiger un rapport sur l'opérationnalité de la démarche de l'enquête

Dans un troisième temps, à l'issue du dispositif d'enquête que chaque étudiant aura conçu et testé, rédaction d'un rapport dans lequel il identifie le type d'enquête, les connaissances et compétences qu'il pense avoir mis en œuvre aussi bien par lui-même - en se projetant dans le rôle de l'enseignant -, que par les élèves. Il recensera les conditions nécessaires et éventuellement les contraintes rencontrées.

Quelles données pour évaluer l'opérationnalité du dispositif ?

Pour l'ensemble des étapes, les étudiants sont guidés via un forum afin d'éviter des erreurs d'interprétation des attendues au regard de la nature peu ordinaire de procéder en pédagogie universitaire. Du point de vue de la recherche, la problématique est en effet bien là : comment expérimenter des dispositifs d'enseignement de la pédagogie de l'enquête à un public pour qui la facilité (apparente) de la recherche d'information sur Internet peut faire croire qu'il n'y aurait rien à apprendre et qu'il suffirait de se lancer avec les élèves, alors même que des tâches complexes sont en jeu (Dell'angelo, 2011) ?

Présentation et analyse des résultats

Productions et activités du forum

Dans le tableau n°1 ci-après, nous présentons des exemples de questions posées sur le forum associées aux réponses de l'enseignant et l'analyse didactique.

Questions posées	Régulation de l'enseignant	Analyse
« Pour les activités on peut donc, par exemple, créer nos propres quizz sur internet »	<i>Il faut voir que l'enquête est une technique de construction de connaissances qui est pratiquée par beaucoup de personnes dans un nombre très important d'institutions et de contextes,</i>	Confusion sur le type d'enquête : une perception/ assujettissement qui agit comme une contrainte.
« J'avais pensé faire regarder une vidéo aux élèves et ensuite les envoyer (via un lien) vers un questionnaire en ligne (que je crée moi-même) sur la vidéo. Ce questionnaire les aide à repérer les éléments importants. »	<i>voir mon introduction sur les différentes mises en perspectives : toutes ces enquêtes, sociales, historiques, administratives, policières, économiques etc. ne peuvent pas être menées par des QCM...</i>	La structure d'enquête qui est proposée est loin de la démarche d'enquête enseignée.
« je n'arrive pas à comprendre une chose. pour moi une enquête et comme je l'ai appris l'année dernière peut être sous forme de questionnaire , ou QCM posé a la société. »	<i>Pour mener une enquête, il y a donc un nombre très important de techniques (entretiens, observations, collectes de données...).</i>	Il s'avère difficile de proposer des exemples sans qu'ils ne soient transformés en modèle unique.

Tableau N° 1 : Exemples de régulations sur le forum

L'analyse des types de questions dans la phase de validation met en lumière une confusion entre types d'enquête et une tendance forte au genre de l'exposé et peu de profondeur de questionnement quant aux ressources mobilisées sur Internet.

La dimension de l'enquête apparaît difficile à formaliser dans un projet didactique. Les propositions des élèves peinent à se détacher des pédagogies du débat, le sondage ou encore de la simple recherche d'informations.

La quête des questions

Il est intéressant de noter qu'une majorité de thématiques des propositions de questions sortent du cadre strict des disciplines scolaires (tableau N° 2), ce qui pousse à se demander si la conception d'une démarche d'enquête serait de nature à pousser vers des questions en dehors des structurations disciplinaires scolaires.

Au regard de la formulation de la question, il est la plupart du temps nécessaire de reformuler les propositions des questions du fait qu'elles sont généralement trop larges, trop connues, trop techniques, trop ambitieuses – proches de la recherche scientifique...). Certaines manquent de recul par rapport à ce que les ressources pourront apporter comme réponses.

Thématiques des questions	Fréquences
Ecologie	31
Compréhension de l'humain dans son environnement	22
SVT	20
Santé	15
Etudier	10
Pédagogie	5
Histoire	5
Sport	2
Physique	2
Fake news	1
Philosophie	1
Activités extra-scolaires	1
Mathématiques	1
Français	1
Total général	117

Tableau N° 2 : Propositions de thématiques de questions les plus fréquentes

Des projets d'enquêtes qui peinent à trouver leur « chemin » de l'enquête

Deux points saillants ressortent de l'analyse des productions des étudiants : d'abord nous observons que la démarche de l'enquête peine à ressortir et tend vers la forme de

l'« exposé » ou le débat d'opinions. Ensuite nous repérons une idée largement partagée : il faut commencer par sonder les « représentations » des élèves avant de lancer l'enquête. Il ne s'agit en effet pas tant de sonder ce que l'on sait déjà, que d'enquêter dans des ressources. Un élément de régulation que l'enseignant a été amené à répéter très fréquemment pour orienter vers une démarche d'enquête est le suivant : « Pour prendre de la distance, préférez écrire « En vous appuyant sur les ressources disponibles sur Internet, quelles réponses peut-on construire à la question suivante... » ».

Du point de vue didactique, on observe auprès des étudiants réalisant ce projet d'enquête (dont ils devaient tester eux-mêmes la faisabilité), une difficulté à se projeter dans la perspective du travail d'un didacticien, aussi bien pour repérer un cheminement dans la construction de connaissances que pour identifier des tâches du point de vue pédagogique.

Analyse du dispositif pédagogique

Les résultats majeurs de l'expérimentation (basés sur l'activité du forum et des productions des étudiants) témoignent d'une réelle difficulté à identifier, à construire et à formuler les questions se prêtant à une enquête. L'accompagnement réalisé au travers du forum et de l'étape de validation de la question d'enquête apparaît ainsi un élément important. L'une des contraintes majeures de cet accompagnement est le temps nécessaire pour le réaliser et la manière de le formaliser. À ce titre l'expérimentation a permis de vérifier l'utilité du recours à une plateforme pédagogique intégrant un forum et des espaces de dépôt de travaux permettant de laisser des traces des interactions avec les étudiants.

Les travaux des étudiants montrent aussi une difficulté à repérer et à nommer les connaissances et compétences mobilisées et construites, particulièrement celles qui sortent du cadre disciplinaire et concernent plus particulièrement les savoirs transversaux. Enfin il ressort un effet structurant du fait d'avoir étudié les configurations et paramétrages possibles de la démarche d'enquête, ce qui encourage à poursuivre la construction d'une didactique de l'enquête en questionnant les techniques pédagogiques idoines.

Éléments de conclusion et perspectives

Au regard de l'axe thématique de notre contribution au symposium *Dispositifs d'enseignement et savoirs transversaux*, notre communication avait pour objectif de proposer un témoignage de l'importance d'un travail de questionnement des savoirs transversaux – que nous avons étudiés au titre de praxéologies utiles à l'enquête – pour la réalisation d'enquêtes dans un contexte éducatif (pour apprendre et faire apprendre) en centrant notre attention sur les tâches de formulation des questions inaugurales d'enquête et la capacité des étudiants à décrire et à argumenter leur projet pédagogique basé sur l'enquête. Aucun contexte disciplinaire particulier n'était attendu afin d'encourager les étudiants à

repousser les frontières des disciplines scolaires et ainsi ouvrir la voie vers l'étude de questions et de praxéologies encore peu identifiées et n'appelant pas une formalisation institutionnelle en amont, faute de quoi l'esprit même de l'enquête s'en trouverait empêché. De ce point de vue l'expérience menée a porté ses fruits tant les thématiques proposées sortaient des cadres disciplinaires scolaires habituels.

Nous constatons que les résultats de notre recherche contribuent à confirmer l'intérêt de la thématique plus générale du colloque de l'ARCD, particulièrement là où il invite à « (re)penser la diversité et l'évolution des processus de transposition didactique et les configurations disciplinaires qui accompagnent l'entrée des jeunes générations dans un monde complexe. » En effet le recours à la démarche de l'enquête questionne et brouille les processus transpositifs traditionnels (Ladage & Chevallard, 2011) en fonction bien évidemment du degré d'ouverture de la structure de l'enquête mis en œuvre.

Du point de vue de la formation des enseignants, l'enseignement des pédagogues et de leurs théories et modèles pédagogiques mérite d'être toujours questionné, non seulement dans leurs fondements épistémologiques, mais aussi au cœur des techniques pédagogiques et des conditions et contraintes inhérentes aux situations didactiques et leurs contextes. L'intérêt du travail sur la formulation des questions est confirmé au regard du nombre de régulations que nous avons réalisé au cours de l'expérimentation. Ces régulations ont été réalisées à plusieurs titres, y compris pour signifier dans la formulation de la question la distanciation nécessaire quant aux représentations initiales des élèves et des ressources mobilisées.

Notre recherche sur la didactique et la pédagogie de l'enquête porte une attention particulière sur Internet comme infrastructure d'enquête. L'évolution d'Internet dans toute sa complexité et l'intérêt récent pour des démarches pédagogiques encourageant le développement de compétences transversales invitent à repenser les programmes de formation au regard de l'évolutivité des praxéologies sociétales dans le monde numérique. Cela ne va pas sans questionner les techniques pédagogiques nécessaires pour accompagner les enseignants, qui à leur tour devront accompagner les élèves. Au regard de la pédagogie de l'enquête avec Internet, il s'agit bien pour les enseignants comme pour les élèves d'apprendre à enquêter afin d'arriver à enquêter pour apprendre.

Références bibliographiques

- Chevallard, Y. (2007). Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique. In A. Estepa, F. Javier García & L. Ruiz-Higueras (Eds.), *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 705-746). Universidad de Jaén.
- Chevallard, Y. & Ladage, C. (2011). La pédagogie de l'enquête dans l'éducation au développement durable. In Y. Alpe & Y. Girault (Eds.), *Éducation au développement durable et à la biodiversité : concepts, questions vives, outils et pratiques* (pp. 334-351). Digne les Bains.[^]
- Dell'angelo, M. (2011). Les tâches complexes et l'évaluation de compétences dans l'investigation. *Bulletin pédagogique trimestriel de l'APBG* (Association des professeurs de Biologie et de Géologie), 131-147. hal-01138576.
- Dewey, J. (2013). *Logic the theory of inquiry*, British library/Read books ltd.
- Herron, M. (1971). The Nature of Scientific Enquiry, *The School Review*, 79(2), *The University of Chicago Press*, 171-212.
- Ladage, C. (2008). *Étude sur l'écologie et l'économie des praxéologies de la recherche d'information sur Internet. Une contribution à la didactique de l'enquête codisciplinaire*. [Thèse de doctorat] Université Aix-Marseille I.
- Ladage C. & Chevallard Y (2011). Enquêter avec l'Internet. Études pour une didactique de l'enquête. *Education et didactique*, 5, 85-116.
- Pedaste et al. (2015). Phases of inquiry based learning: Definitions and the inquiry cycle. Online:<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1747938X15000068>

Quelle place des savoirs à dimension artistique dans le cadre de l'enseignement disciplinaire EPS en danse de création à l'école primaire ?

Ehrlacher Siffert Caroline ⁽¹⁾

Brière-Genoun Fabienne ⁽²⁾

⁽¹⁾ UR 4671 ADEF, Aix-Marseille Université - France

⁽²⁾ UR 4671 ADEF, Aix-Marseille Université - France

Résumé

Centré sur l'analyse comparative de séances ordinaires de danse menées par deux enseignantes du premier degré en éducation physique et sportive, nous nous intéressons aux processus d'enseignement soutenant l'appropriation d'une démarche créative par les élèves. Référée aux études de l'action conjointe en didactique, l'analyse ascendante de la transposition didactique croisant deux échelles, mésodidactique et microdidactique, met en évidence le rôle déterminant des régulations dans les processus de dévolution en lien avec les références culturelles qui les sous-tendent. Les phénomènes didactiques identifiés questionnent au-delà les conditions d'une véritable continuité du parcours éducatif, artistique et culturel.

Mots clés

Danse ; école primaire ; danse ; transposition didactique ; savoirs artistico-techniques.

Introduction

L'objet de cette étude est d'interroger l'enjeu dialectique artistico-technique propre à l'Activité Physique Sportive et Artistique (APSA) qu'est la danse de création à l'école

primaire. Ces objets de savoir relèvent tout autant du parcours éducatif, artistique et culturel (PEAC, circulaire n° 2013-073) que de de l'enseignement de l'éducation physique et sportive (EPS) centré sur l'acquisition de compétences motrices (MEN, 2020). Ces tensions traversent les prescriptions scolaires qui insistent en effet sur l'importance du PEAC de l'élève dans le premier degré (MEN, 2013) sans que ne soient véritablement identifiés les savoirs qui en relèvent.

Dans cette communication, nous nous focalisons sur les processus de co-construction de savoirs scolaires artistiques en danse dans le cadre de situations d'EPS dans le premier degré.

Cadre théorique

Au moyen de la comparaison de deux études de cas dans une séquence de danse de création, nous observons la mise en jeu des savoirs techniques et artistiques en nous centrant sur le rôle élève du danseur.

La théorie de l'action didactique conjointe

Notre cadre théorique mobilise les concepts de la théorie de l'action didactique conjointe (Sensevy et al., 2007). Nous faisons l'hypothèse que les fonctionnements relatifs aux démarches d'enseignement sont révélateurs des savoirs mis en jeu, ils sont liés à l'épistémologie pratique des enseignants qui « relève in situ de la (re)connaissance d'un certain état de savoir dans l'agir de l'élève, reconnaissance en contexte qui rejoint la compréhension épistémique que le professeur a de la situation » (Amade-Escot, 2019, p. 111).

La transposition didactique

Nous cherchons dans cette recherche exploratoire à établir des liens entre les savoirs relatifs à la pratique sociale de référence, l'APSA scolaire, et ceux mis à l'étude par l'enseignant en situation d'enseignement, en questionnant la transposition didactique de la danse de création (Chevallard, 2010). Les processus transpositifs caractérisant l'enseignement/apprentissage en danse de création renvoient à différents niveaux déclinés dans l'*échelle de co-détermination didactique* (Chevallard, 2007) et qui s'envisage selon une analyse ascendante, telle que développée dans les approches comparatistes en didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005), par l'investigation de la dynamique des interactions didactiques produites en classe (Schubauer-Leoni, 2008). Elle s'appuie sur l'observation des phénomènes micro-didactiques au sein de classes dites ordinaires afin de déceler des traits génériques et spécifiques identifiés dans leur contexte (Dorier et al., 2013).

L'enjeu est bien d'étudier l'activité des acteurs et « la nature des expériences provoquées didactiquement en référence aux expériences constitutives de l'œuvre » (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p.418) pour accéder au sens qu'ils construisent en situation, sens qui rend compte de l'intégration des composantes labaniennes du mouvement en danse.

Les composantes labaniennes du mouvement

Les prescriptions renvoient d'une part à l'élaboration de la gestuelle dansée et d'autre part aux procédés de composition mis en jeu dans l'écriture du projet chorégraphique, au service de la démarche de création. La danse contemporaine fait appel à une double virtuosité physique et psychologique (Buyck et al., 2023) s'exprimant dans le mouvement que l'analyse de Laban (1948/2003) permet de préciser. Pour cet auteur, les impulsions intérieures à l'origine du mouvement sont liées à un effort inconscient ou volontaire évalué selon quatre facteurs : l'espace, le temps, le poids et le flux. Rapporté au degré de libération produit dans le mouvement, le flux influence la qualité de fluidité et de propagation du mouvement. Il dépend étroitement du contrôle des mouvements des différentes parties du corps, les mouvements prenant leur origine dans le tronc, centre du corps. Le flux donne ainsi une place dédiée à l'imaginaire, au sensible d'un geste par la multitude de nuances qu'il permet. Ces quatre paramètres seront mobilisés pour décrire les actions dansées des élèves dans l'action didactique conjointe.

Ainsi, parmi l'ensemble des dimensions mobilisées dans l'enseignement de la danse à l'école primaire, les capacités corporelles référées aux composantes labaniennes du mouvement constituent des ressources spécifiques au service de la démarche de création en danse, intentionnelle, subjective et réfléchie (Arnaud-Bestieu, 2021 ; Buick et al., 2023).

Problématique et questions de recherche

Ainsi nous nous positionnons dans le deuxième axe du colloque, en interrogeant la place que la démarche de création peut prendre au sein de la discipline scolaire Education Physique et Sportive (EPS) à travers la danse de création. Comment les enseignants prennent-ils en compte la référence aux pratiques scolaires en EPS et aux pratiques artistiques en danse dans les dispositifs d'enseignement ? Quelles tensions ou difficultés émergent dans l'action conjointe dans la mise à l'étude des objets de savoirs référés à l'éducation artistique, la démarche de création et aux pratiques culturelles en danse ?

Autrement dit, nous souhaitons identifier les modalités de mise en œuvre de la part créatrice de l'enseignement/apprentissage dansé dans l'interaction avec les apprentissages moteurs. Au-delà, nous cherchons à caractériser les savoirs mobilisés en acte par l'enseignant qui renvoient à son épistémologie pratique (Amade-Escot, 2019).

Méthodologie

Le contexte

La recherche porte sur la comparaison de séances ordinaires en danse menées par deux professeurs des écoles expérimentées, Doriane et Sabine, dans des classes de cours moyen deuxième année (CM2) en milieu urbain mixte. Sabine possède une formation initiale et continue renforcée. Les deux séquences observées portent sur un temps long (11 séances pour Doriane et 22 séances pour Sabine), Sabine étant accompagnée par une artiste danseuse. Nous observons l'activité conjointe de l'enseignante et des élèves dans les moments de régulation.

Le recueil des données

Le cadre méthodologique relève d'une *démarche clinique du didactique ordinaire* (Leutenegger, 2009) qui vise à prélever différents indices au sens de la démarche indiciaire de Ginzburg (2001) parmi l'ensemble des traces recueillies afin de renseigner le fonctionnement didactique de la classe. Le dispositif méthodologique croise des données filmées et d'entretiens (*ante* séquence, *post* séances). Réalisé avant les séances filmées, l'entretien *ante* séquence permet de mettre au jour les intentions préalables ; les enregistrements filmés en plan large captent simultanément les actions de l'enseignante et des élèves ; ils serviront de support à des entretiens d'auto-confrontation menés en respectant le cadre proposé par la clinique de l'activité (Clot et al., 2000) mais en l'ajustant aux enjeux didactiques de notre étude (Brière-Guenoun, 2017).

Le traitement des données

Le traitement des données filmées procède d'une analyse ascendante de la transposition didactique (Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005) selon deux échelles d'analyse : mésodidactique et microdidactique (Ligozat, 2015).

A l'échelle mésodidactique, l'analyse prend d'abord appui sur le synopsis des séances filmées, qui restitue chronologiquement les différentes tâches mises à l'étude et les enjeux de savoirs associés, et sur le discours de l'enseignante durant l'entretien *ante*. Sa fonction est de repérer puis de choisir les situations dans lesquelles sont mobilisés des objets de savoir significatifs de la conduite du processus de création chorégraphique (qualité gestuelle et procédés de composition) en lien avec le quadruplet des genèses. Puis, à l'échelle microdidactique, l'analyse se focalise sur des épisodes délimités emblématiques, que Leutenegger (2009) dénomme *événements remarquables*. Ces épisodes, délimités et justifiés, ont une fonction explicative et compréhensive dans le processus d'analyse et

renvoient à l'analyse micro-didactique. La description des enregistrements filmés met en relation les actions du professeur (définir, dévoluer, réguler, institutionnaliser) et les conduites corporelles effectives des élèves étayées par des indicateurs basés sur le *Laban Movement Analysis* (1948, 1950) qui articule les caractéristiques motrices techniques et artistiques poétiques. Les analyses filmées sont complétées par celles des entretiens d'auto-confrontation *post* séances permettant d'accéder au réel de l'activité enseignante tel que défini par Clot (1999).

Le recoupement de l'ensemble des analyses vise à identifier les modalités de co-construction des savoirs mis à l'étude dans les séances ordinaires d'enseignement de la danse par les deux professeures des écoles.

Résultats et discussion

Les savoirs mis à l'étude dans les situations

À l'échelle mésodidactique, le synopsis des séances vise à identifier la démarche de chaque enseignante au regard de l'agencement des enjeux de savoirs dans le temps (chronogenèse), de la mésogenèse et de la topogenèse.

Le cas de Sabine

Le tableau 1 restitue le synopsis de la séance représentative du travail de 'création, mise en scène, scénographie, posteriori à la recherche de matière chorégraphique' (entretien *ante*).

Temps	Situations S	Enjeux de savoir	Actions de l'enseignante et des élèves
0' à 13'43''	<i>S1 Massages</i> Mise en disponibilité par massages allongés au sol en duo	Prise de conscience et mobilisation et des différentes parties du corps	Après avoir défini les objectifs de la situation, l'enseignante constitue des binômes d'élèves Allongés au sol, les élèves explorent les massages de différentes parties du corps que Sabine définit progressivement.
13'43'' à 17'	<i>S2 Travail au sol</i> Chutes au sol contrôlées.	Mobilisation de l'espace vertical, du poids, et de la temporalité.	Les élèves sont éparpillés dans la salle et l'enseignante guide à la voix les temps de descente au sol (d'une durée de 8 temps à 1 temps).
17' à 21'31''	<i>S3 Marches</i> Situation de marches avec arrêts.	Mobilisation de l'espace scénique, des durées et de l'écoute d'autrui.	En groupe classe dans tout l'espace, l'enseignante introduit progressivement des consignes sur la variable temps (durée de l'arrêt).

21'31'' à 26'12''	<i>S4 Déséquilibres</i> Déséquilibres rattrapés par une course avec variables : ensemble puis un par un.	Mobilisation du déséquilibre et de la relation aux autres Procédés de composition : unisson vers le canon.	L'enseignante se positionne dans le cercle regroupant l'ensemble des élèves de la classe. Elle montre puis fait avec les élèves des déséquilibres vers le centre du cercle, en unisson puis en canon. Elle régule le mouvement de chaque élève un par un afin de les amener à se concentrer sur la précision du travail moteur au détriment du travail d'écoute.
26'12'' à 28'	<i>S5 Mouvement de bras</i> Répétition d'un mouvement du bras droit vers la gauche en passant par l'espace haut.	Exploration de la notion de flux de mouvement et de l'écoute d'autrui (canon).	Les élèves sont regroupés en cercle. Sabine, intégrée dans le cercle, fait le mouvement à reproduire avec les élèves, et régule leurs productions sur la forme corporelle : bras tendu, qualité du flux centrifuge.
28' à 92'	<i>S6 Filage de la chorégraphie</i> Alternance de répétitions et filages du projet chorégraphique.	Mémorisation et présentation des phases de la chorégraphie (élaborée les séances précédentes) Précision et qualité du mouvement, placements et enchaînement des actions motrices.	Sabine définit la tâche devant le groupe classe et recontextualise le projet travaillé les séances précédentes. Puis, elle régule l'activité des différents groupes d'élèves sur la qualité des mouvements et les placements.

Tableau n°1 : Synopsis de la séance 18 de Sabine

Le synopsis de la séance de Sabine montre une centration sur des enjeux de savoirs relatifs à la qualité du mouvement. Les paramètres du mouvement dansé abordés dans les situations 1 à 5 seront ensuite repris dans le travail de projet chorégraphique de chaque groupe dans la situation 6. Sabine fait appel à des notions techniques telles que les appuis, en allant de situations ouvertes convoquant la notion de flux de mouvement, à des situations de plus en plus fermées de reprise des paramètres espace-temps des mouvements du projet chorégraphique. Sur le plan chronogénétique, les enjeux de savoirs liés à la qualité gestuelle sont d'abord travaillés isolément en groupe classe avant d'être intégrés dans le projet chorégraphique. La construction du milieu didactique est ainsi dépendante des variables introduites par l'enseignante et à ses régulations relatives à la qualité du mouvement, qui s'effectuent en fonction et en interrelation avec les productions des élèves.

Dans l'entretien *post* séance, elle confirme son intention de mettre en place des situations 'd'entrée dans la danse' prenant appui sur les 'bases de la danse'.

Le cas de Doriane

Le tableau 2 restitue le synopsis de la séance représentative du travail d'élaboration du projet chorégraphique prenant appui sur les bases de danse abordées dans les séances précédentes, dont l'enjeu est de 'proposer des mouvements et les suivre puis essayer de rentrer dans un rythme commun sur une musique' (entretien *ante*). Cet inducteur est omniprésent dans toutes les phases de la séance sous forme de musique populaire sociale chantée et rythmée.

Temps	Situations S	Enjeux de savoir	Actions de l'enseignante et des élèves
0' à 8'24''	<i>S1</i> <i>Echauffement</i> Mobilisation successive de différentes parties du corps	Mobilisation des parties distales segmentaires du corps.	Debout sur une musique populaire en groupe classe, les élèves reproduisent face à Doriane les modèles gestuels qu'elle propose.
8'24'' à 36'	<i>S2 Recherche</i> Elaboration du projet chorégraphique comprenant 10 mouvements.	Composition en accumulation.	Les groupes d'élèves travaillent en même temps dans des espaces différents. L'enseignante passe de groupe en groupe et régule leur activité sur le positionnement dans l'espace scénique (face public), le choix et la qualité des mouvements (aller au bout du mouvement, lenteur).
36' à 67'	<i>S3</i> <i>Présentation de la chorégraphie devant le public</i> Présentation successive de chaque groupe devant la classe.	Mémorisation et mobilisation des rôles de spectateurs et danseurs.	Chaque groupe d'élèves présente sa chorégraphie devant le groupe classe. Sabine précise en amont les consignes pour les danseurs (mémorisation) et pour les spectateurs (prodiguer des conseils et dire ce qui est préféré).

Tableau n°2 : Synopsis de la séance 5 de Doriane

L'analyse montre une convocation préférentielle des mouvements segmentaires distaux, en répétition latérale dans un espace frontal. L'avancée du temps didactique repose sur l'intégration progressive de contraintes de composition selon un processus d'accumulation conformément à ses intentions préalables : 'créer une chorégraphie de 5 à 10 mouvements différents et [les élèves] l'arrangent comme ils veulent' (entretien *ante*).

Pour Doriane, la musique représente l'inducteur premier de la construction du milieu didactique. L'entretien *post* conforte l'importance accordée par Doriane à la démarche créative qu'elle définit comme 'oser [et] donner à voir [...], le côté créatif c'[est] plus l'idée qui vient'.

Ce premier niveau d'analyse révèle ainsi des traits spécifiques et génériques dans la conduite de l'étude pour chacune des deux enseignantes. On constate l'importance accordée aux processus de dévolution dans l'élaboration du projet chorégraphique, même si leur conduite montre pour Sabine une convocation des savoirs relatifs à la qualité du mouvement grâce à l'interaction avec les élèves. La démarche chorégraphique est donc relative aux paramètres du mouvement dansé chez Sabine, référencée à la pratique sociale de référence danse contemporaine, alors qu'elle est appuyée chez Doriane par un processus d'accumulation de mouvements et de synchronisation par la musique.

La conduite de l'étude

L'analyse microdidactique de l'action didactique conjointe prenant appui sur l'analyse mésodidactique, nous avons sélectionné pour chacune des deux séances un évènement remarquable tiré d'une situation emblématique des manières de conduire l'étude. Ce deuxième temps vise à rendre compte des processus de co-construction de savoirs à l'aide des descripteurs de l'action du professeur et des conduites motrices des élèves.

Le cas de Sabine

L'évènement remarquable retenu (tableau 3), tiré de la situation 6 *filage de la chorégraphie* (tableau 1), concerne les actions lors de la répétition du duo Lucas/Martin. La consigne donnée est de danser le duo isolé du filage complet devant les spectateurs. L'intention de Sabine est d'intervenir sur la qualité du mouvement au plus près des réalisations des élèves comme elle le précise dans l'entretien *ante* : 'je vais être répétitrice sur la qualité'.

Actions de Sabine	Actions des élèves
<i>Sabine est placée à proximité du duo, le reste de la classe derrière elle. Elle arrête le duo :</i> Stop tu vois ça le truc alors il faut que tu fasses vraiment schhhh... pour que tu sois direct [elle montre le mouvement de rotation du corps] parce qu'on a l'impression que tu vas tomber là !	<i>Lucas et Martin montrent leur duo devant le groupe classe</i> <i>Lucas reprend la rotation du corps en flux centripète et il dit : comme ça !</i>

Voilà ! OK ! Refaites ! [...] Plus de concentration encore ça serait bien que les spectateurs se taisent <i>[Elle recule]</i>. Super ! <i>Sabine arrête le duo lors du mouvement de rotation de bras et s'avance à proximité des danseurs : Stop est-ce que ça quand vous faites ça, votre main elle est comment ?</i> OK ! Alors des fois elle est écartée, des fois elle est comme ça ! <i>[Démontre le mouvement]</i>. Il faut que vous vous mettiez d'accord sur votre mouvement, OK ? Vous vous mettez d'accord ? Il faut que ce soit le même ! On a l'impression que c'est un miroir donc pas plus vite que l'autre, refaites ce mouvement-là ! Non là je vois pas le miroir, qui est-ce qui mène là ? C'est toi OK, donc vas-y ! Bah je sais pas, vous avez pas le même mouvement. Encore, tu lui montres ton mouvement !	<i>Les élèves refont leur duo.</i> <i>Lucas est équilibré sur le mouvement précédemment régulé par Sabine.</i> <i>Les élèves continuent leur duo.</i> <i>Les élèves montrent leur mouvement de main.</i> <i>Les élèves refont en miroir.</i> <i>Les élèves refont en miroir.</i> <i>Martin : Lui !</i> <i>Les élèves refont le mouvement de rotation de main en miroir de manière plus précise.</i> <i>Les élèves refont le mouvement.</i>
---	---

Au ralenti. Mais vous n'avez pas la même trajectoire !	<i>Des élèves spectateurs : Vous faites un cercle !</i>
Voilà montre-lui !	<i>Les élèves reprennent leur duo.</i>
Voilà, super oui ! [...] « Ah ça j'adore !	<i>Les élèves reprennent leur duo.</i>

Tableau n°3 : Evènement remarquable tiré de la situation 6 de la séance de Sabine

Durant cet évènement remarquable, Sabine s'appuie sur la réalisation du duo devant le groupe classe pour réguler l'activité des élèves en termes de qualité gestuelle (mouvement de rotation du corps, trajectoire du mouvement de la main, ralenti) et compositionnels (mouvement de la main en miroir, écoute d'autrui). Elle les guide pas à pas dans leur réalisation en instaurant un dialogue entre ses interventions verbales, parfois accompagnées de gestes de monstration. Durant l'entretien *post* séance, Sabine insiste à nouveau sur l'importance de la rigueur et de l'exigence dans sa stratégie de régulation : 'ça reprend vraiment les bases de la danse de faire correctement les gestes ça s'apprend'.

Le cas de Doriane

L'évènement remarquable retenu (tableau 4) est tiré d'une situation de recherche (situation 2, tableau 2) consacrée à l'élaboration du projet chorégraphique. La consigne donnée est de composer en groupe une suite de 10 mouvements en prenant en compte les conseils établis par les spectateurs lors des séances précédentes, à savoir : rester majoritairement face au public, aller au bout des mouvements, privilégier la lenteur (contexte de protocole covid). La musique inductrice présente un rythme reggae pop à tempo modéré. L'évènement retenu concerne un début de composition d'un trio en aparté et en simultané pendant que les autres groupes travaillent. Dans l'entretien *ante*, Doriane explicite ses critères de réussite qui reprend celui des séances précédentes, 'la coordination de tous leurs mouvements sur la musique » et la reconnaissance de « moments magiques [avec] des frissons'.

Actions de Doriane	Actions des élèves
Alors comment vous voudriez démarrer déjà ? [...] Debout, vous êtes face au public ? Vous êtes dos au public ? Vous êtes accroupis ? [<i>Mime en même temps</i>].	<i>Le trio est debout sans échanger.</i>

Debout, face ou dos ? Bon ben déjà on a un début (définition) nous on va faire comme si votre public il était là (elle les oriente) vous êtes face vous êtes comment ? Plutôt alignés ? En V ? En ... Ca va être très sympa de démarrer comme ça, ça te dit ? <i>[Questionne Lilou]</i> ... Alors viens par-là ! <i>[Place les élèves en colonne]</i>. Hop alors ça donnerait quoi ? Qui part dans quel sens ? Regardez Dorian ce qu'il fait, d'accord, alors Lilou tu te mettrais comment ? Comme ça ! Et toi tu peux te mettre comme ça ! <i>[Montre une position des deux bras joints en l'air]</i> Et puis après vous pouvez bouger, vous pouvez bouger vos bras <i>[Montre les bras qui bougent]</i> Regarde si Dorian il est comme ça, toi t'es dans l'autre sens Lilou, et toi les bras comme ça <i>[Place ses bras en l'air]</i>, vous pouvez compter, définir un compte, et bouger vos bras, et après tous comme ça en l'air ou bouger change <i>[Montre le mouvement en même temps]</i>. Allez-y, c'est parti, c'est bon voilà mettez-vous d'accord entre vous !	<i>Dorian : Debout !</i> <i>Lilou : Face !</i> <i>Dorian montre une position de bras (gauche en l'air doit en bas sur les côtés)</i> <i>Les élèves se laissent placer en colonne.</i> <i>Dorian propose à nouveau sa position de bras.</i> <i>Lilou reproduit position dans le sens inverse. Les élèves ne bougent pas.</i> <i>Les élèves reproduisent le mouvement.</i> <i>Dorian : Et après Lilou comme ça !</i> <i>Ils essaient à nouveau de reproduire le mouvement et échangent entre eux.</i>
--	--

Tableau n°4 : Evénement remarquable tiré de la séance de Doriane

Durant cet événement, on voit que Doriane mène la situation en convoquant des gestes de définition par modélisation renforcés par des régulations verbales. Tout en

cherchant à leur dévoluer la responsabilité du processus de création, elle guide leurs actions en leur proposant des gestes à reproduire. Dans ses interventions, l'enseignante priorise les positions fixes, les mouvements se limitant aux trajets entre deux positions. Sa démarche a pour but principal d'oser mettre en mouvement en associant les idées ' comme décrit dans l'entretien *post* séance. Elle propose aux élèves d'associer plus de mouvements que dans les séances précédentes (10 au lieu de cinq) pour 'complexifier la tâche [...] plus sur le quantitatif, pour les pousser à oser essayer imaginer un peu plus de choses'.

L'analyse microdidactique interroge les processus spécifiques d'enseignement/apprentissage entre enseignante et élèves dépendants des actions de régulation langagières/gestuelles. La fonction attribuée aux régulations par chacune des enseignantes diffère : pour Sabine, le geste de monstration vise à affiner la perception de la qualité du mouvement alors qu'il incite à la reproduction chez Doriane. Les objets des régulations varient dans la dévolution de la démarche créative chez les élèves : Doriane privilégie l'accumulation de positions, alors que Sabine étaye en fonction des paramètres du mouvement dansé.

Conclusion

L'étude de situations ordinaires d'enseignement de la danse dans le premier degré en EPS par une analyse ascendante de la transposition didactique a permis d'éclairer les processus d'enseignement rapportés aux savoirs moteurs et artistiques convoqués.

Nous avons ainsi mis à jour que les deux enseignantes activent des conceptions différentes de la danse dans leur action d'enseigner : l'une conforme à la pratique sociale de référence danse contemporaine et les objets de savoirs qui lui sont associés, l'autre plus proche d'une conception type danse sociale populaire synchronisée grand public. La façon de concevoir les enseignements qui en découle diffère donc en termes d'approche constructiviste pour l'une et descendante pour l'autre, révélateur de valeurs inductrices propres à la démarche de création face à des idées plus sécuritaires modélisantes et définitoires.

Cette recherche questionne ainsi, dans le cadre du colloque, la manière dont les pratiques d'enseignement et d'apprentissage se configurent dans le cadre social de la danse de création mais également les liens avec les savoirs artistiques au sein du PEAC, et plus précisément les savoirs transversaux et leur enseignement abordés dans le symposium.

Références bibliographiques

- Amade-Escot C. (2013) « Les recherches en didactique, les IUFM et le comparatisme en France ». In Jean-Luc Dorier, Francia Leutenegger & Bernard Schneuwly (Eds.) *Didactique en construction, constructions des didactiques*, (pp.63-83). De Boeck, coll. « Raisons éducatives ».
- Arnaud-Bestieu A. (2021) « Mieux comprendre le développement de la créativité de l'élève : apports d'une analyse micro-didactique du couple milieu-contrat en danse » – *Revue française de pédagogie*, 212, 5-18. <https://doi-org.lama.univ-amu.fr/10.4000/rfp.10710>
- Brière-Guenoun F. (2017) *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses Universitaires de Rennes, collection Paideia.
- Buyck Y., Lenzen B., Ligozat F. & Voisard N. (2023) Les enjeux de l'enseignement de l'interprétation dans une séquence de danse contemporaine : Ambivalence épistémologique liée à l'indicateur « intérêt suscité ». *Spirale - Revue de recherches en éducation*, 71, 49-61. <https://doi.org/10.3917/spir.071.0049>
- Chevallard Y. (2010) La didactique, dites-vous ? *Education & didactique*, 4, 139-146.
- Clot Y. (1999) *La fonction psychologique du travail*. PUF.
- Dorier J.-L., Leutenegger F. & Schneuwly B. (2013) Introduction : Le didactique, les didactiques, la didactique ». In Jean-Luc Dorier, Francia Leutenegger & Bernard Schneuwly (Eds.) *Didactique en construction, constructions des didactiques* 7-35. De Boeck, coll. « Raisons éducatives ».
- Gininzburg C. (2001) *A distance*. Gallimard.
- Laban (von) R. ([1948] 2003) *La danse moderne éducative*. Éditions Complexe.
- Laban (von) R. ([1950] 1994) *La maîtrise du mouvement*. Actes Sud.
- Leutenegger F. (2000) Construction d'une « clinique » pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherche en Didactique des Mathématiques*, 20(2), 209-250.
- Leutenegger F. (2009) *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Ligozat F. (2015) L'analyse didactique des pratiques de classe : outils et démarche d'identification des logiques d'action enseignantes en mathématiques. *Formation et Pratiques d'Enseignement en Questions* 18, 17-37.
- Mili I. (2012) Créativité et didactique dans l'enseignement musical. *Éducation et francophonie*, 40(2), 139–153. <https://doi.org/10.7202/1013819ar>
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse- DGESCO (2013). Le Parcours d'Education Artistique et culturelle. Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013.
- Ministère de l'Education Nationale et de la Jeunesse (2020). Programmes EPS pour le cycle 3. Bulletin officiel n. 31 du 30 septembre 2020. Programme2020_cycle_3_comparatif_1313375.pdf

- Schubauer-Leoni M.-L. (2008) La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. In N. Wallian, M. Poggi & M. Musard (Eds.) *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA*, (67-86). PUFC, (pp. 67-86).
- Schubauer-Leoni M.-L & Leutenegger F. (2005) Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation* 27, 3, 407-429.
- Sensevy G & Mercier A. (2007) *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. PUR.
- Vinatier I. & Laurent J. (2008) Médiation, enseignement-apprentissage: Présentation du dossier. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 42, 5-14. <https://doi.org/10.3917/nras.042.0005>