

Université de Bordeaux
Ecole Doctorale SP2 - Sociétés, Politique, Santé Publique
Collège des Sciences de l'Homme

Approche anthropologique de la diffusion des savoirs

Enjeux théoriques et praxéologiques du couple temporalité-corporéité pour l'étude des phénomènes d'éducation : champ scolaire, champ artistique, champ thérapeutique

[Volume 1]

Note de synthèse

Pour l'habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'éducation

Présentée par

Marie-Pierre Chopin

Devant le jury composé de :

Chantal AMADE-ESCOT, Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Université de Toulouse II-Le Mirail, Rapporteur

Alain MARCHIVE, Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux, Rapporteur

Alain MERCIER, Professeur émérite des Universités, Sciences de l'éducation, IFE, ENS-Lyon, Garant

René RICKENMANN, Maître d'enseignement et de recherche en didactique des arts, Université de Genève

Bernard SARRAZY, Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Université de Bordeaux

Frédéric TUPIN, Professeur des Universités, Sciences de l'éducation, Université de la Réunion, Rapporteur

2014

Sommaire

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION. LES SCIENCES DE L'EDUCATION : DOMAINE D'ETUDE DES SOCIETES.....	6
PARTIE 1. ANCRAGES	11
1. SITUATIONS ET DIFFUSION DES SAVOIRS : DENATURALISER LA CULTURE.....	12
1.1 <i>L'anthropologie au cœur du didactique</i>	<i>12</i>
1.2 <i>Les sociétés éducatives : haut lieu de structuration de la transmission</i>	<i>20</i>
1.3 <i>Situations, diffusion des savoirs et culture</i>	<i>33</i>
1.4 <i>Conclusion au chapitre 1.....</i>	<i>38</i>
2. LA DYNAMIQUE DU CONTEXTE.....	40
2.1 <i>Séductions et résistances de la notion de contexte dans les recherches en éducation : le cas des pratiques d'enseignement.....</i>	<i>40</i>
2.2 <i>Les instruments de l'anthropologie pour penser les dynamiques.....</i>	<i>46</i>
2.3 <i>Le didactique et les dynamiques.....</i>	<i>49</i>
2.4 <i>Conclusion au chapitre 2 et à la première partie.....</i>	<i>53</i>
PARTIE 2. RECHERCHES.....	54
3. PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : UNE ENTREE PAR LE TEMPS.....	55
3.1 <i>L'obstacle du temps métrique : approche critique.....</i>	<i>55</i>
3.2 <i>Conceptualiser le temps didactique : le modèle de l'hétérogénéisation.....</i>	<i>64</i>
3.3 <i>Les conditions de la création du temps de l'enseignement : la visibilité didactique.....</i>	<i>73</i>
4. PRATIQUES ARTISTIQUES : UNE ENTREE PAR LE CORPS.....	84
4.1 <i>Conditions d'entrée sur le terrain de la diffusion des savoirs en art.....</i>	<i>84</i>
4.2 <i>Recherches en danse.....</i>	<i>91</i>
4.3 <i>Recherches sur le théâtre en milieu scolaire.....</i>	<i>103</i>
5. TEMPORALITE-CORPOREITE : INSTRUMENT D'ETUDE DE LA DIFFUSION DES SAVOIRS.....	115
5.1 <i>Les logiques de la diffusion des savoirs.....</i>	<i>115</i>
5.2 <i>Enjeux d'un positionnement en sciences de l'éducation.....</i>	<i>123</i>
PARTIE 3. PERSPECTIVES.....	127
6. L'ECOLE COMME ESPACE SATURE : RENOUVELER L'APPROCHE DES INEGALITES	128
6.1 <i>Discours sur l'individu et dérégulations temporelles en éducation.....</i>	<i>128</i>
6.2 <i>La pulsion scopique en éducation : vers un affaiblissement des espaces pédagogiques ?</i>	<i>135</i>
7. L'ART : DOMAINE EN FRICHE POUR LA PEDAGOGIE	140
7.1 <i>Comprendre et clarifier les logiques éducatives en art : le cas de la danse.....</i>	<i>140</i>
7.2 <i>De la formalisation des formations en art (à partir de la danse et du théâtre) : épistémè et institutions</i>	<i>149</i>

8.	CHAMP THERAPEUTIQUE : LES UTOPIES DE LA DIFFUSION DES SAVOIRS	158
8.1	<i>Etat des lieux : la situation comme "impensé" des approches éducatives en santé.....</i>	159
8.2	<i>Apports : les temporalités spécifiques du monde de la santé (prévenir, guérir, prendre soin) 162</i>	
8.3	<i>Perspectives : éduquer dans le monde du soin (gérer les dissonances temps-corps de la vie des patients).....</i>	165

CONCLUSION. LES SCIENCES DE L'EDUCATION : POUVOIR D'OUVERTURE, RIGUEUR THEORIQUE ET DEVOIR D'IMAGINATION	174
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES	179
------------------------------------------	------------

TABLE DES MATIERES	199
---------------------------------	------------

ANNEXES.....	203
---------------------	------------

LISTE DES TRAVAUX DU VOLUME 2.....	211
-------------------------------------------	------------

Note au lecteur : pour faciliter la mise en lien des développements de cette note avec mes publications, je signalerai entre parenthèses la référence classique de mes travaux (ex : Chopin, 2010a), puis entre crochets et en exposant le numéro du texte correspondant (ex : [Texte 5]). Ces derniers sont mis à disposition dans le volume 2.

Exemple : « Ce point a été développé en particulier dans ma note de synthèse consacrée au temps de l'enseignement (Chopin, 2010a) [Texte 5]. »

Introduction. Les sciences de l'éducation : domaine d'étude des sociétés

« Critiquer d'abord les catégories historiquement et socialement déterminées dans lesquelles la production d'un savoir sur les autres sociétés se trouve nécessairement pris, il n'y a pas d'autres moyens pour éviter de peupler la littérature ethnologique de fantômes sauvages. Bon ou méchant, le sauvage est toujours l'effet d'une exportation clandestine de "nos" propres manières de danser. »

J. Bazin, *Des clous dans la Joconde*, 2008, pp. 63-64.

Si l'éducation est, comme le rappelle Durkheim, l'« action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale » (1922, p. 51), les savoirs construits à son propos concernent, fondamentalement, la façon dont les hommes apprennent à vivre ensemble dans des contextes donnés. Pour classique que soit la déclaration, elle rappelle que les sciences de l'éducation sont engagées d'au moins deux façons dans la production de savoirs sur les sociétés : en étudiant le fonctionnement des communautés éducatives, bien sûr, non exclusivement scolaires ; en clarifiant ainsi, au niveau des groupes constitués, une part importante des conditions d'émergence de leurs pratiques (dans leurs dimensions cognitives, sensorielles, motrices, *etc.*). Dans cette perspective, c'est une double vigilance qui devrait caractériser toute recherche sur ce domaine : « l'exportation clandestine de "nos" propres manières de danser », en lieu et place des mouvements que l'on observe chez l'autre, pourrait non seulement conduire à se méprendre sur les logiques éducatives propres aux institutions où elles sont mises en œuvre, mais pourrait encore, par voie de conséquence, nuire à la compréhension du fonctionnement des groupes sociaux auxquels ces logiques permettent d'aboutir. C'est contre la prolifération de ces « fantômes sauvages » en éducation que je plaiderai dans cette note, à partir d'une approche anthropologique de la diffusion des savoirs.

Le contexte actuel de la reconnaissance de nouveaux espaces d'éducation dans la société (le monde de la santé, du sport, de l'entreprise, *etc.*) n'est pas sans rapport avec ce positionnement. Il se traduit par l'ouverture de plus en plus visible des sciences de l'éducation à des questions non scolaires ou dédiées à la formation. A côté des recherches déjà menées sur la famille et d'autres instances de socialisation (communautés de pairs, milieux associatifs, *etc.*), les études portant sur les problématiques thérapeutiques, managériales, artistiques, voire touristiques¹... constituent des horizons en plein développement pour la discipline². Le phénomène est suffisamment important pour qu'on le considère avec attention. Car au-delà de l'effet d'aubaine qu'il pourrait représenter d'abord – la conquête de nouveaux territoires pour la recherche participe du renforcement de son statut –, tout se passe comme si une conception fondamentale de l'éducation était en mesure aujourd'hui de s'imposer dans l'opinion publique : l'éducation comme levier multi-dimensionnel de transformation des conditions de vie des individus, capable de survenir donc, dans des sphères hétérogènes de l'espace social. Si l'idée n'est pas nouvelle, sa réalisation en tant que projet continue de receler des enjeux démocratiques forts. On sait combien les rapports entre savoir et pouvoir sont étroits dans le fonctionnement de la société, du niveau macroscopique des institutions (Foucault, 1975), jusqu'à celui de la vie des individus. Il n'est qu'à rappeler sur ce point combien, de Rousseau à Brousseau, les pédagogues auront conçu la connaissance comme un moyen d'adaptation au monde, au sens de sa maîtrise.

La question placée au centre de cette note concerne l'élargissement du champ de l'éducation à ces domaines nouveaux. Elle porte sur la prise en compte des effets de la variation des contextes d'étude auquel cet élargissement correspond. Car si l'éducation peut être considérée comme un processus générique permettant de faire naître ou de transformer le rapport qu'un sujet entretient avec les objets du monde (ses manières de penser, de sentir, d'agir, *etc.*), elle ne saurait, dans ses modes de réalisation, être indépendante des conditions spécifiques (sur les plans institutionnels et épistémiques) des univers de pratiques dans lesquels elle s'inscrit. Ne pas reconnaître cette spécificité reviendrait, par exemple, à postuler que la genèse de nouveaux comportements alimentaires pour un patient engagé dans un programme d'éducation thérapeutique en contexte ambulatoire relèverait des mêmes processus que l'apprentissage d'un usage correct de la multiplication pour un élève de cycle trois de l'école élémentaire. Si la comparaison, ici, impose sa force d'évidence, de nombreuses approches des

¹ Cf. Brougère et Fabbiano (2014).

² Bien qu'il soit encore modéré du point de vue des publications (toujours majoritairement tournées vers le domaine de l'école et de la formation), ce phénomène se matérialise déjà dans au moins deux domaines : 1/ celui des colloques et congrès où les thématiques dédiées à la santé, et plus récemment à la médiation et à la culture sont de plus en plus présentes (*cf.* en particulier les deux derniers congrès sur *l'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*) ; 2/ celui des thématiques portées par les laboratoires de la discipline – une recherche que nous avons menée en 2012 pour l'Association des Enseignants-Chercheurs en Sciences de l'Education montre par exemple que le terme « santé » apparaît en 4^{ème} position dans l'ordre des mots-clefs les plus utilisés dans la présentation des laboratoires sur le site de la Direction Générale de la Recherche et de l'Innovation : il est mentionné dans 16 unités de recherches sur un total de 28. Le sport, la culture et la communication commencent également à être perceptibles avec respectivement 7, 4 et à nouveau 4 occurrences.

phénomènes d'apprentissage font aujourd'hui, dans la pratique, fort peu de cas de la spécificité contextuelle des conditions de la diffusion des savoirs. La célébration actuelle de la notion de « contexte » en éducation par exemple (consubstantielle à l'ouverture géographique de nouveaux terrains pour la recherche), coïncide paradoxalement avec une disparition de plus en plus patente de sa prise en compte réelle, c'est-à-dire de la manière dont ce contexte structure les modalités de la diffusion des savoirs au sein des univers de pratiques considérés.

L'un des signes de cet évanouissement du contexte en tant qu'élément structurant des situations de diffusion des savoirs peut être trouvé dans le développement puissant des cadres de la psychologie, cognitive en particulier, dans les discours et recherches produits sur l'éducation (Terrail, 2002 ; Roiné, 2007, 2011a, 2014)¹. Sur le plan des notions mobilisées (comme cadre théorique ou cadre d'interprétation spontané), le point de vue motivationnel est excessivement présent pour rendre compte de l'investissement des sujets de l'éducation dans les dispositifs qui leur sont proposés. Tour à tour envisagée à partir de l'idée naturaliste de "besoin" (excessivement présente, par exemple, dans le champ de la santé), de celle, plus mentaliste de "choix" ou de "stratégie cognitive" (qui conquiert toutes les sphères de l'éducation), la motivation se décline aujourd'hui autour de bases neuronales. On verra en particulier dans mes travaux sur le champ artistique comment les neurosciences emportent l'adhésion de la communauté pédagogique de ce champ de pratiques. Cette psychologisation du discours en éducation (Roiné, 2009) pourrait avoir profité de l'ouverture des recherches à de nouveaux territoires. Dans ce jeu de conquête en effet, la psychologie possède un atout de taille : celui de son indifférence aux situations. En rabattant du côté de l'individu (psychologique, mental, neuronal...) les clefs explicatives des processus d'apprentissage, elle se pose comme instrument particulièrement ergonomique : ses modèles paraissent transférables, ses dispositifs duplicables, ses préconisations applicables. Sur le modèle, si plébiscité aujourd'hui, de l'expertise scientifique – dont Bourdieu aimait à rappeler le caractère tyrannique ajusté aux sociétés technocratiques (Bourdieu, 1998b) – une certaine psychologie s'impose souvent sur la base d'une promesse (illusoire) : celle de résoudre à peu de frais des problèmes qu'elle ne prend parfois pas le temps de retraduire en problèmes scientifiques. Sans doute même peut-elle fonder son autorité sur cette prétention à la généralité. Si les conséquences pratiques n'étaient pas aussi importantes pour une large catégorie d'élèves, de patients, d'enfants... mais aussi de professeurs, de soignants, de parents... on pourrait sans trop de difficulté s'accommoder du sacrifice ainsi réalisé à l'endroit du contexte. Mes travaux, menés sur les dix dernières années, tendent pourtant à montrer toute l'importance de cette prise en compte du contexte dans l'étude

¹ Les auteurs cités ici mettent en évidence le « psychologisme envahissant » (Terrail, 2002, p. 293) à propos en particulier de la difficulté scolaire, ainsi que ses effets didactiques très inégalitaires au sein des populations scolaires (Roiné, 2011b, 2012). Cf. également sur ce dernier point Giroux (à paraître). On comprendra que ce n'est pas la psychologie en tant que telle ici qui est concernée par la critique, mais bien les usages sociaux qui en sont faits, avec ou sans le concours des institutions savantes.

de la diffusion des savoirs, à partir de deux clefs conceptuelles : celle de la temporalité ; et celle de la corporéité.

Je présenterai ainsi deux ensembles de travaux menés au sein d'espaces de pratiques contrastés en éducation : celui des pratiques scolaires, d'une part, celui des pratiques artistiques, d'autre part. Pour comprendre les raisons du choix de ces deux domaines, je montrerai d'abord comment mes recherches se sont inscrites au croisement de deux courants de recherches : anthropologique et didactique. Ce positionnement, placé au fondement de l'approche anthropo-didactique de la diffusion des savoirs (Marchive, 2005a, 2006 ; Sarrazy 2002d, 2006), sera présenté dans la première partie (« Ancrages »). Après avoir rappelé la manière dont j'ai investi ce cadrage à partir de la notion de situation (chapitre 1), je montrerai comment mon approche de la question du contexte s'est également nourrie d'une perspective dynamique (temporalisée) de la pratique, particulièrement développée dans l'anthropologie post-culturaliste, ainsi que dans l'anthropologie critique et dans l'anthropologie bourdieusienne (chapitre 2).

La seconde partie (« Recherches ») permettra de présenter les travaux menés dans les deux domaines annoncés : scolaire et artistique. La mise en perspective de deux champs différents du point de vue de la nature des savoirs qui y circulent, mais également du point de vue de leur organisation institutionnelle, sera utile pour examiner la manière dont se spécifient les problématiques éducatives en fonction des espaces de pratiques dans lesquels elles s'inscrivent. Elle conduira également à l'opérationnalisation de cette spécification à travers deux entrées théoriques : à partir de mes travaux sur le champ scolaire, je montrerai l'intérêt d'étudier les questions éducatives à partir de la question de la temporalité (chapitre 3) ; mes recherches sur le champ artistique permettront ensuite de plaider pour la prise en compte des dimensions fondamentales de la corporéité pour la compréhension contextualisée des phénomènes éducatifs (chapitre 4). La seconde partie se conclura par une synthèse sur les rapports entre temporalité et corporéité (chapitre 5). Elle amorcera le troisième et dernier volet (« Perspectives »), consacré aux implications scientifiques et praxéologiques de cette posture théorique. Trois domaines seront considérés : celui de l'école (chapitre 6), de l'art (chapitre 7) et, enfin, celui de la santé (chapitre 8).

Au final, cette note tentera de réunir ces trois domaines au sein d'un seul ensemble. Cette ouverture contextuelle devra être considérée comme une mise à l'épreuve de mon positionnement initial concernant la production de savoirs en éducation : faisant le pari de l'intérêt de l'ouverture des recherches en éducation à des ensembles divers de pratiques sociales, je tenterai de montrer que la dissolution des spécificités contextuelles des processus de transmission est fortement illusoire et contre-productive, tant aux plans scientifique que praxéologique. L'enjeu de la mise en œuvre d'outillages conceptuels permettant la prise en

compte du contexte dans l'étude de la diffusion des savoirs pourra dès lors apparaître avec clarté. C'est à cette mise en œuvre que propose de contribuer cette note de synthèse.

Partie 1. Ancrages

« [L]a culture, n'est pas un pouvoir, une chose à laquelle des événements sociaux, des comportements, des institutions ou des processus peuvent être rapportés de manière causale ; c'est un contexte, quelque chose dans le cadre duquel ces éléments peuvent être décrits avec intelligibilité c'est-à-dire avec "densité". »

C. Geertz, *La description dense*, 1998, p. 85.

1. Situations et diffusion des savoirs : dénaturiser la culture

Mes recherches ont été menées au croisement de deux champs théoriques : celui de la théorie des situations (Brousseau, 1998) et plus subsidiairement de la transposition didactique (Chevallard, 1991) ; et celui du courant post-culturaliste nord-américain (Mc Dermott, 1976 ; Ogbu, 1981), de l'anthropologie wittgensteinienne et bourdieusienne, et de l'anthropologie critique (Bensa, 2006, 2010 ; Bazin, 2008 ; Amselle, 1990, 2010). Ces deux ensembles de travaux (didactiques et anthropologiques) sont généralement séparés dans les sciences sociales. C'est à leur intersection que se dessine la notion placée au cœur de mes travaux sur la diffusion des savoirs : celle de situation.

1.1 L'anthropologie au cœur du didactique

Si les fondements historiques des recherches en didactiques sont à peu près stabilisés autour des apports *princeps* de Brousseau et de Chevallard dans les années 70-80, leur unité épistémologique est loin d'être établie. Parmi les points de dissension, figure celui de l'inscription de la didactique comme sous-domaine des sciences sociales. Nombreux sont les didacticiens, en effet, qui revendiquent aujourd'hui l'exclusivité de leur filiation disciplinaire (dans les mathématiques, le langage, *etc.*) comme gage de leur scientificité. C'est à l'encontre de ce positionnement que s'est réalisée mon approche de la diffusion des savoirs. Dès le départ, mes travaux se sont inscrits dans une perspective où les cadres de la didactique sont des instruments utiles à la spécification de questionnements prioritairement anthropologiques. Ils auront emboîté le pas à certaines positions établies au moment de l'émergence de la didactique comme courant d'étude, telles celles de Chevallard :

« Sans géniteurs et sans racines, dépourvue de filiation identifiable, tout à la fois genre, espèce unique et spécimen connu, 'la didactique' se présentait ainsi comme une utopie dynamique, mais en état d'apesantement dans l'univers des savoirs : une atopie. [...] Mais voici : la didactique des mathématiques ne sort pas du néant ; elle est l'effet d'un retard d'histoire ; le rejeton tardif, et d'abord isolé, de l'entreprise anthropologique. » (Chevallard, 1991, pp. 204-205).

La position est claire : les didactiques appartiennent au « continent » de l'anthropologie (*Ibid.*, p. 205). Et pour aller plus loin dans cette déclaration, Chevallard positionnera cet ensemble de travaux que sont encore les recherches en didactique au début des années 90 en regard des enjeux sociétaux auxquels il s'agit de faire face :

« Revenons au point de départ : l'anthropologie. Présentons-en les personnages essentiels du point de vue qui nous occupe (nous les prendrons ici comme des termes primitifs). Voici donc les institutions, les sujets, les objets, le rapport (personnel) d'un sujet à un objet, le rapport (institutionnel) d'une institution à un objet. L'objet, O, existe pour le sujet, X, si X a un rapport à l'objet O : je noterai cet objet, le rapport de X à O, R(X,O). Semblablement, l'objet O existe pour l'institution I – il est un objet institutionnel pour I – s'il existe un rapport institutionnel de I à O, RI(O). [...] Cela étant, on dira que X connaît O si X a un rapport à O (ce qui revient à dire que O existe pour X). On dira que X connaît O pour le sujet Z d'une institution I si Z porte un jugement de conformité de R(X,O) à RI(O). » (*Ibid.*, pp. 206-207).

Par cette formulation de la connaissance comme rapport d'un sujet X à un objet O, on peut reconnaître à Chevallard d'avoir cadré avec netteté l'objet de la didactique à partir d'un personnage souvent écarté de l'étude des processus d'apprentissage: celui de l'institution. C'est d'abord cette dimension institutionnelle de la diffusion des savoirs – où I joue le rôle référent dans le jugement de conformité porté sur R(X,O) – qui m'aura conduit à mobiliser certains cadres de la didactique dans une perspective anthropologique¹.

1.1.1 Prémisses à propos des liens entre anthropologie et didactique

La dimension anthropologique de l'approche chevallardienne tient à la centration de l'auteur, dans ses premiers travaux, sur la question de ce qu'il nomme la « manipulation » du savoir. Pour Chevallard, la société s'organise en effet autour de trois problématiques : celle de l'utilisation du savoir ; celle de son enseignement ; et enfin, celle de sa production. L'usage qu'il fait de la notion de savoir renvoie ici à des objets culturels, produits et diffusés en tant que tels :

« Sur tous ces points, les savoirs se distinguent des "systèmes institutionnels de connaissances", que l'on pourrait appeler encore – l'expression est, je crois, de Pierre Bourdieu – des savoirs pratiques, lesquels sont mis en œuvre, s'apprennent, s'enrichissent, sans pour autant être utilisés, enseignés, produits. » (*Ibid.*, p. 211).

La précision introduite par Chevallard est importante. L'« anthropologie didactique du savoir », pour reprendre son expression, prend comme point d'entrée la question des *objets culturels*, pouvant être *manipulés*, non directement celle des *pratiques* afférentes à leur diffusion. Bien sûr, le rapport dialectique que l'une et l'autre de ces questions entretiennent – et que permet de spécifier la distinction savoir/connaissance aujourd'hui établie en didactique (Brousseau, 1978, 1986 ; Conne, 1992 ; Rouchier, 1996) – n'est pas exclu du modèle en théorie. C'est d'ailleurs à l'introduction de ce rapport entre formes culturelles (savoirs) et pratiques

¹ Cette impulsion anthropologique ouverte par la notion d'institution aura nourri entre temps des études en didactique faisant une place à l'anthropologie. On peut citer les travaux de Sensevy (1998), par exemple, sur les *Institutions didactiques*, qui font référence aux concepts bourdieusiens de champ et d'habitus. Notons cependant, sur ce point, leur ancrage fort dans la théorie des situations (Brousseau, 1998).

humaines, que proposera d'abord de contribuer l'ajout d'un quatrième type de manipulation du savoir, essentiel au fonctionnement de la société : la manipulation dite « transpositive »¹.

Le problème de la transposition – concept emprunté à Verret (1975) – se présente en des termes simples. Si l'objet de l'attention du chercheur concernant l'étude des phénomènes d'enseignement peut se définir autour du « jeu qui se mène [...] entre un enseignant, des élèves, et un savoir mathématique » (Chevallard, 1991, p. 14), un tel schéma présuppose comme réglée la question de la nature même du savoir qu'il s'agit d'enseigner. A y regarder de près, pourtant, ce savoir revêt un caractère problématique quant à sa filiation effective avec le savoir qualifié de « savant », c'est-à-dire produit par les communautés disciplinaires (mathématiciens, physiciens, etc.). L'existence d'écarts entre les savoirs produits par ces communautés et ceux enseignés aux élèves suppose l'existence d'un processus supportant ces transformations : la transposition didactique. La mise en évidence de ce processus appelle, dans le même moment, qu'en soit pensé le fonctionnement, au double sens : celui de ses modalités de réalisation (comment le savoir est-il apprêté/transformé entre le moment de sa création par les savants et celui de son utilisation par les élèves de les classes ?) ; et, plus fondamentalement, celui des nécessités de son existence (pourquoi le savoir doit-il être apprêté/transformé entre le moment de sa création par les savants et celui de son utilisation par les élèves ?). « Au sens restreint, résume ainsi Chevallard, la transposition didactique désigne le passage du savoir savant au savoir enseigné » (*Ibid.*, p. 20).

Le cadre conceptuel de la transposition didactique est particulièrement utile pour modéliser (à une échelle large) la fonction des situations dans les phénomènes de diffusion des savoirs. Les objets culturels transitant vers la sphère scolaire subissent d'inévitables transformations, produites dans des contextes et par des communautés spécifiques. Parallèlement aux travaux menés depuis le début des années 80 en sociologie du curriculum (Forquin, 2008), la transposition permet ainsi de contribuer à la conceptualisation du travail des institutions œuvrant à la fabrication/adaptation des savoirs sous le coup de processus successifs de contextualisation/décontextualisation :

« [C]ertaines contraintes, qui interviennent dans l'apprêt didactique du savoir ; sont en fait en œuvre dès la constitution du savoir savant, ou du moins dans la formulation discursive de ce savoir. [...] On oublie trop, par exemple, que ce que nous appelons aujourd'hui la mécanique classique fut d'abord le savoir personnel, quasiment ésotérique, d'Isaac Newton ; et que c'est des pressions de son entourage que naquirent finalement les *Principia*. Et l'on sait que Cantor paya fort cher ce savoir si étrangement lié à sa personne – jusque dans la folie – dont, moins d'un siècle plus tard, et furieusement transposé, on devait régaler les marmots. » (*Ibid.*, p. 21-22).

¹ Pour rétablir l'exacte chronologie, "l'adjonction" de la problématique transpositive aux trois premiers types de manipulation (utilisation, enseignement, production) est ici un effet de présentation. Les phénomènes de transposition didactique sont en effet étudiés dès le début des années 80 par Chevallard. C'est près de 10 ans plus tard qu'ils sont repositionnés dans un modèle plus large.

Avec les apports de Chevallard donc, émergeait un modèle d'analyse de ce que l'on reconnaîtra bientôt comme une écologie didactique des savoirs¹, fondant l'indissociabilité pratique entre des formes culturelles stabilisées (les savoirs), et le travail incessant des groupes (c'est-à-dire des sphères de pratiques) œuvrant à leur re-production/transformation. A travers la notion de noosphère, empruntée à nouveau à Verret (1975)², le didacticien formalise le travail capital opéré en amont de la situation de classe par une variété d'acteurs (ministres, experts, chercheurs, associations de parents d'élèves...) pour la sélection et la mise en forme des savoirs composant les *curricula* scolaires. Un tel processus de transposition dite « externe » s'organise autour de contraintes jusqu'alors peu considérées dans l'étude du système d'enseignement : celles, notamment, liées aux différentes usures du savoir (biologiques et morales). C'est ainsi une véritable chaîne de processus transpositifs qui modélise la vie des savoirs, depuis leur production savante jusqu'à leur réception scolaire par les élèves. Je montrerai dans la seconde partie l'intérêt de solliciter un tel cadre d'analyse dans d'autres champs que ceux des savoirs académiques (et scolaires), en l'utilisant en particulier dans le champ artistique où la formalisation grandissante des dispositifs de formation s'accompagne d'un travail transpositif intense (au niveau externe en particulier).

Pour clore ce premier volet sur l'usage que j'ai réalisé de l'approche anthropologique du didactique, je rappellerai que la théorie de la transposition offre un cadre heuristique pour positionner le rôle joué par diverses communautés dans la diffusion/transformation des objets de savoirs au sein du système didactique. La mise en évidence des processus de contextualisation/décontextualisation et de personnalisation/dépersonnalisation associés à ces transpositions dessine, ce faisant, des espaces de pratiques spécifiques au sein desquels le jeu d'isolation conceptuelle entre savoir (comme objet culturel) et connaissance (comme type de rapport à cet objet) trouve ses limites. Paradoxalement, c'est à l'intérieur de ces espaces que le caractère éminemment anthropologique du didactique apparaît avec le plus de puissance. Si Chevallard a officiellement annexé le domaine des didactiques à celui de l'anthropologie, c'est avec les développements de la théorie des situations que l'anthropologie rejoint de mon point de vue le didactique, s'y fonde, et même le constitue. D'une anthropologie des objets didactiques, en somme, à celle des pratiques, tel est le mouvement que conduit à opérer le passage de la théorie de la transposition à celle des situations.

¹ Cf. par exemple Landy (1988) pour les premières thèses menées dans cette perspective, puis Chevallard (1994 ; 1998), Assude (1996) ou Artaud (1998), pour ses formulations plus visibles, préfigurant l'émergence de ce que Chevallard nommera la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD). Une synthèse de ces travaux est proposée par Mercier (2002).

² Le sociologue s'inspirant lui-même de Teilhard de Chardin.

1.1.2 Projet anthropologique de la théorie des situations

« Il est plus facile de traiter les faits sociaux comme des choses ou comme des personnes que comme des relations. »

P. Bourdieu, *Leçon sur la leçon*, 1982, p. 36.

Brousseau ne se présente pas comme anthropologue. Peut-être même refuserait-il l'étiquette. J'affirmerai pourtant, après d'autres analyses sur la dimension anthropologique de la théorie des situations (Sarrazy, 2005, 2006, 2008a), qu'il agit comme tel dans sa manière d'investir les situations de diffusion des savoirs. En disant ceci, je ne dis pas qu'il se comporte comme les anthropologues l'avaient fait avant lui – nous verrons plus loin comment s'est caractérisé le champ officiel de l'anthropologie de l'éducation au cours du 20^{ème} siècle, délaissant, dans les recherches empiriques sur la transmission de la culture, la question des savoirs formels et de leur apprentissage. En prenant pour objet la question des conditions de la genèse de nouveaux rapports des élèves aux objets de savoirs reconnus par l'institution, Brousseau a produit une œuvre anthropologique, sur au moins trois dimensions fondamentales : 1/ son rapport au terrain de la recherche, et plus fondamentalement à l'empirie et à la contingence ; 2/ sa circonscription de l'objet de la didactique, non focalisé sur les personnes, mais sur les positions qu'elles occupent au sein des espaces de pratiques scolaires et sur les relations qui les unissent à leur milieu ; 3/ sur le type de théorie produite pour rendre compte des phénomènes d'éducation. Je m'intéresserai ici aux deux premiers aspects. Le troisième sera abordé dans le 1.2.1 (p. 20).

a. *Le statut de l'observation*

Un regard sur la genèse de la théorie des situations (j'utiliserai maintenant l'abréviation TSD), positionne la démarche. Rappelons le sujet de la thèse de doctorat proposé par le Professeur Lichnérowicz au jeune instituteur d'une trentaine d'années qu'est Brousseau en 1964 : « Conditions limites d'une expérience en pédagogie des mathématiques ». Alors que cela fait déjà 10 ans que l'instituteur rédige ses notes sur l'enseignement des mathématiques, son premier travail universitaire le positionne d'emblée sur l'étude des conditions de possibilité de la recherche sur cet enseignement. La création en 1972 du COREM (Centre d'Observation et de Recherches sur l'Enseignement des Mathématiques), sera une émanation de ce projet initial. Une communication préparée en 2008 pour le 11^{ème} Congrès International sur l'Enseignement des Mathématiques (ICME 11), parue en 2009 dans la revue *Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)* ^[Texte 3] me donnait l'occasion de revenir avec Brousseau sur cette expérience que fut le COREM, dix ans après sa fermeture. Une question particulière était au centre de notre échange : l'observation.

Les conditions de ce travail collaboratif furent complexes. A l'envie témoignée par Brousseau de transmettre à une jeune chercheuse les clefs de compréhension d'un dispositif complexe, venait répondre ma curiosité anthropologique, consistant à produire une lecture du COREM tout à fait particulière du point de vue des conditions de l'observation. La situation du COREM et celle d'un terrain de recherche en ethnographie pouvait pourtant, je le conçois, être très distinctes. Alors que le travail de l'ethnographe consiste en l'immersion « sans filets » sur des terrains inconnus, la mission du didacticien était de parvenir à construire un dispositif artificiel permettant d'étudier des phénomènes situés au plus près de chez lui, dans des écoles. Eloignement et assujettissement à l'inconnu d'un côté ; proximité et anticipation quasiment exhaustive des conditions de l'observation de l'autre. Incursion ethnographique vs construction expérimentale. Les deux situations de recherche ne pouvaient, en théorie, participer du même mouvement. Le travail d'analyse factuelle du fonctionnement du COREM contribua pourtant à renforcer mon intuition première à propos de la dimension commune, et essentielle entre la posture de Brousseau et celle de l'ethnographe.

Le dispositif du COREM avait été bâti sur la nécessité de pouvoir observer des pratiques de classes. Le fait qu'un dispositif si complexe voit le jour pour supporter une activité aussi « élémentaire » *a priori* (on pourrait croire en effet qu'il suffirait de pousser la porte de n'importe quelle école pour « observer » ce qui s'y passe) témoigne du fait que, pour Brousseau, l'observation n'était pas une simple formalité perceptive¹. Dans le dispositif du COREM, la préparation de l'observation intégrait totalement cet aspect. L'observation avait pour fonction de permettre au chercheur de répondre à une liste de questions qu'il se posait sur les caractéristiques de la situation. Il tentait d'y répondre à partir du repérage des effets (attendus et inattendus) de cette situation, pendant la mise en œuvre de la leçon, puis, comme l'explique Margolinas (1992), en revenant sur l'analyse *a priori* de la situation. C'est donc en fonction de ces questions qu'il mettait en place son dispositif d'observation, y compris d'un point de vue technique. Les observations nécessitaient généralement le concours de plusieurs observateurs avec lesquels on commentait la fiche didactique de la leçon à venir de manière suffisamment détaillée pour qu'ils comprennent les enjeux de l'observation et les consignes précises pour le recueil des données. Les séances étaient en outre intégralement filmées par des personnes informées de l'enjeu de l'observation. Bref, au COREM, l'observation était avant

¹ Non seulement la présence du chercheur modifie *per se* la configuration des situations qu'il observe (même après un temps de familiarisation permettant aux acteurs de quitter leurs « habits du dimanche »), mais ce que l'on observe dans les pratiques de classe – et ce point est peut-être plus important – relève bien moins d'« une situation totale » au sens d'Austin (1970) dans lesquelles se déroulent ces pratiques, que de certains aspects significatifs de cette situation au regard de questions et de cadres théoriques spécifiques. Par exemple, une étude prenant pour objet le rôle des ostensifs dans l'enseignement (Salin, 2001) ne se traduirait pas par le même type d'observation qu'une étude sur les interactions didactiques (Sarrazy, 2001) ou encore sur les modes de régulation des hétérogénéités didactiques (Chopin, 2007). Pourtant c'est la même séance d'enseignement qui pourrait être « observée » dans les trois cas.

tout conditionnée par le type de contingence que l'on tentait de produire dans le but de répondre à une question scientifique.

Si la démarche expérimentale contraste avec le mode d'élaboration de savoir nouveau propre au travail ethnographique, le même type de précaution relative aux dangers de l'observation (toujours prompte à considérer les faits perçus comme des données) est à l'œuvre dans les deux méthodes. Et c'est un travail de mise à l'épreuve spécifique du regard du chercheur qui est alors entrepris, par l'altération progressive de ses premiers percepts pour l'ethnographe, par la confrontation rigoureuse des données empiriques aux modèles et dispositifs ayant permis leur production pour le didacticien. Le rapport scrupuleux que Brousseau aura d'ailleurs entretenu avec la contingence est parfois rarement atteint dans le champ même de l'anthropologie où il est pourtant fondamentalement revendiqué.

b. Focalisation sur les relations

Pour aborder le second aspect révélant la dimension anthropologique de la TSD, c'est vers le type d'objet assigné à la didactique, que je me tournerai. C'est à la sphère de la classe, c'est-à-dire à la transposition didactique interne, que Brousseau consacra l'essentiel de ses efforts de théorisation. Contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, en revanche, ce n'est à aucune des trois entités composant cette sphère (le professeur, l'élève, ou le savoir) qu'il s'intéressa de manière directe. Ce qui fut au centre de son projet fut avant tout le type de relations que ces éléments pouvaient entretenir au sein d'une situation d'enseignement, le type de relations, plus précisément, *définies* par cette situation :

« Une situation est l'ensemble des circonstances dans lesquelles une personne se trouve, et des relations qui l'unissent à son milieu. Prendre comme objet d'études les circonstances qui président à la diffusion et à l'acquisition des connaissances conduit donc à s'intéresser aux situations. » (Brousseau, 1997¹).

La marque anthropologique de la TSD s'explique ainsi par la primauté qu'elle accorde à la question de la relation comme élément déterminant dans la caractérisation des personnages du jeu didactique (professeur, élèves et savoir). Science des positions, plus que des états, on remarque que c'est l'intérêt de Brousseau pour les approches systémiques qui le conduisit à se distinguer de l'approche anthropologique de Chevallard. Voilà ce qu'il rapportait en préambule de son article de 1988 sur le contrat et le milieu didactique :

« Je viens de lire avec le plus grand intérêt un article d'Yves Chevallard ("le concept de rapport au savoir" 1989 en préparation) où il poursuit son travail de théorisation et de formalisation du didactique [...]. Je suis dérangé par le désir d'utiliser son approche anthropologique si excitante et prometteuse, pour confronter avec les produits de l'approche systémique que nous commençons à connaître. » (Brousseau, 1988, p. 311).

¹ La citation est extraite d'une conférence donnée par Brousseau à l'Université de Montréal, au moment de recevoir le grade de docteur *honoris causa*. Le document non publié a largement diffusé dans la communauté de recherche en éducation.

Il n'est pas difficile de montrer que cette systémique, dont Brousseau soulignait en 1988 la proximité avec les développements de Chevallard, est en elle-même une théorie anthropologique. Non pas au sens structuraliste, comme pourrait l'être la théorisation chevallardienne (en s'intéressant aux objets didactiques), mais fonctionnaliste et interactionniste (prenant pour objet les pratiques des membres du jeu didactique). Dès le milieu des années 90, l'analyse de la théorie des situations produite par Sarrazy (1995, 1996) soulignait déjà cette caractéristique :

« La démarcation [de la TSD] à l'égard des modèles déterministes et l'affirmation de cette position interactionniste apparaissent explicitement dans la définition suivante du champ de recherche de l'IREM de Bordeaux : "Il nous semble intéressant de mettre à jour les différences d'interprétation entre le maître et l'élève. Il ne s'agit pas de simples malentendus passagers mais de véritables différences de "lecture" de la situation."¹ Cette volonté interactionniste est réaffirmée en 1980 par la dénonciation de la stérilité des explications reposant sur la mise en cause des élèves, des professeurs ou de l'institution : "[C]'est une entreprise aussi vaine que celle qui consisterait à analyser l'eau qui est sortie du seau percé pour voir en quoi elle diffère de l'eau qui est restée dans le seau"². » (Sarrazy, 1996, p. 93).

Les commentaires de Sarrazy sont fondamentaux pour la question qui m'intéresse. En s'imposant d'emblée comme une théorie des relations (par le type de dispositifs d'analyse qu'elle produisait et qui la produisaient en retour), la TSD marquait également une rupture avec les modèles déterministes opérants dans les sciences sociales à propos des questions éducatives (où les caractéristiques personnelles de l'élève ou du maître pourraient expliquer, mécaniquement, le fonctionnement de l'apprentissage). En interdisant de rabattre sur les individus (leur caractère, leur cognition, *etc.*), les causes du fonctionnement ou du dysfonctionnement des situations éducatives, Brousseau rendait possible l'étude de la genèse des usages légitimes et illégitimes des objets de savoir au sein d'espaces sociaux donnés (ceux de la classe en premier lieu). D'un point de vue théorique, il s'opposait ainsi à un psychologisme conduisant à placer dans la tête des sujets les causes de leur comportement, sans sombrer dans un sociologisme aveugle aux dimensions cognitives des situations. D'un point de vue déontologique il incarnait aussi, sur le terrain de l'éducation, la position clairement revendiquée par les premiers représentants de l'anthropologie sociale et culturelle : à l'inverse des tenants de l'évolutionnisme du 19^{ème} siècle, ces derniers avançaient en effet que les actions des indigènes devaient être comprises dans l'ici et maintenant de l'observation des situations, c'est-à-dire en lien avec le contexte de leur mise en œuvre, puissant organisateur des pratiques et des positions. Le travail de terrain, rappelle ainsi Malinoswki, « a transformé pour nous le monde "sauvage", sensationnel et inénarrable des primitifs en un nombre de communautés bien ordonnées, gouvernées par des lois et des principes de pensée cohérents. » (Malinowski, 1989 [1922], p. 10). Si le travail d'observation de Brousseau n'avait pas, lui aussi, tenu le pari de la

¹ Cf. IREM Bordeaux (1978, p. 173).

² Cf. Brousseau (1980, p. 129).

cohérence des pratiques, et, plus largement celle des sociétés éducatives, certains des concepts fondamentaux de la TSD n'auraient pas vu le jour. La partie suivante permettra d'illustrer ce dernier point à propos de l'institutionnalisation et du contrat didactique.

1.2 Les sociétés éducatives : haut lieu de structuration de la transmission

« Si je ne sais pas ce qu'ils font, je ne sais pas non plus de quoi au juste je me trouve ignorant, c'est-à-dire de quelle nature est ce qu'il me faut apprendre pour cesser de l'être. »

J. Bazin, *Des clous dans la Joconde*, 2008, p. 410.

Penser l'enseignement et l'apprentissage à partir de la nature des relations qu'entretiennent les éléments du jeu didactique au sein de la situation où ils sont pris – et non à partir des éléments eux-mêmes – conduit à ouvrir l'étude des phénomènes d'enseignement à celle des sociétés qui réalisent et plus largement abritent leur mise en œuvre. Plus que d'envisager de planter une sorte de décor au jeu didactique, il s'agit de se donner les moyens d'examiner les conditions non directement didactiques qui participent à définir les types de positions qu'occupent les acteurs dans le processus de transmission, mais aussi, conséquemment, les types de relation qui les unissent. S'ouvre alors une réflexion relative à la granularité convoquée pour l'analyse. Quels jeux d'échelles, pour reprendre l'expression de Revel (1996), mobiliser pour saisir l'épaisseur des relations qui, bien que positionnant enseignant, élève et savoir dans un rapport de transmission, ne trouvent pas l'ensemble de leur condition d'existence dans la situation directement observable ?

1.2.1 La TSD et les logiques infimes de la relation didactique

La TSD aura fourni des instruments d'étude déterminants de ce que j'appellerai ici les logiques infimes des sociétés éducatives.

a. De la praxis enseignante au concept d'institutionnalisation

Sans surprise, c'est avec le concept d'institutionnalisation que s'affirme d'abord la dimension sociale – ou comme nous l'avons dit plus haut relationnelle – de l'enseignement. Le fait que le concept fut tardivement adjoint à la TSD révèle comment, dans cette théorisation, l'anthropologie est bien moins décrétée comme entrée analytique qu'acceptée comme nécessité pratique, du fait de l'existence de logiques proprement pratiques aux activités didactiques. Les conditions de la genèse du concept d'institutionnalisation posent avec netteté le type d'épistémologie engagée dans le travail de Brousseau. Nadine Brousseau, son épouse et collaboratrice, mais surtout, ici, institutrice de l'Ecole Jules Michelet où était implanté le COREM jusqu'en 1999, décrit le contexte d'apparition du concept :

« La première année d'expérimentation des décimaux, ont avait fait les quatre premières leçons avec les feuilles de papier. Guy voulait faire la suite, mais je m'étais aperçue que beaucoup d'enfants avaient été "lâchés". J'ai refusé de continuer avant de "faire le point des acquisitions avec mes élèves" comme je l'aurais fait après une leçon classique un peu ratée.

La cinquième séance n'a donc pas été observée. Alors j'ai repris les notions "étudiées", et j'ai donné des exercices. Guy s'était incliné devant mon insistance, c'était la règle ! Mais il était soupçonneux : "*tu veux faire en cachette du conditionnement ?*". Il m'a interrogée, il a observé mieux ce qui se passait avec les enfants, il a finalement trouvé que ma décision était justifiée : Il [*sic*] fallait "institutionnaliser" les connaissances, ce qui n'était pas prévu à l'époque, et c'est ce que j'ai fait. » (N. Brousseau, 2005, p. 25).

De son côté, voilà comment Guy Brousseau rend compte de la manière dont émerge l'institutionnalisation dans son système théorique :

« Nous avons cru un instant avoir envisagé toutes les classes possibles de situations. Mais au cours de nos expériences à Jules Michelet, nous avons vu que les maîtres, au bout d'un moment, avaient besoin de ménager un espace ; ils ne voulaient pas passer d'une leçon à la leçon suivante et souhaitaient s'arrêter, pour "revoir ce qu'ils avaient fait", avant de continuer : "quelques élèves sont perdus, ça ne va plus, il faut faire quelque chose." Il a fallu un certain temps pour nous apercevoir qu'ils étaient vraiment obligés de faire quelque chose pour des raisons qu'il fallait expliquer. » (G. Brousseau, 1998, p. 310).

Il fallut un certain temps, évidemment, pour ajuster le système théorique naissant de la TSD à ce besoin manifesté par les enseignants de Michelet de marquer une pause dans l'avancée de la leçon. Pour ceux qui connaissent le fonctionnement du COREM, il fallut aussi la ténacité d'une enseignante refusant d'aller plus loin dans les séances préparées collectivement avec les didacticiens et demandant – conformément, en effet, à ce que prévoyait la réglementation du COREM – de rester seule maîtresse à bord pour la réalisation de la classe. Et il n'est sans doute pas anodin que cette enseignante courageuse fut Nadine Brousseau. Au final, ce que l'auteur de la TSD rapporte comme une remarque tardive fut d'abord la résistance d'un réel qui échappait à sa théorisation. Comme il le dit alors, tout se passait comme si les enseignants étaient « vraiment obligés de faire quelque chose » et les raisons devaient en être expliquées. Comment ne pas voir dans cette posture le pari premier d'une cohérence de la pratique et conséquemment le positionnement de la TSD comme instrument d'étude du fonctionnement de cette microsociété ?

Ainsi, si Chevallard avait modélisé le rôle de référent joué par l'institution dans les phénomènes de transposition didactique (I garantissant le type de rapport légitime à O dans la société), les études de Brousseau et son équipe auront permis de saisir les modalités pratiques de sa nécessité : l'institutionnalisation comme instrument d'élaboration de repères (les savoirs) désignant les connaissances (moyens de décision, façons d'agir, de voir, *etc.*) générées sous l'effet des situations. Le but de cette assignation d'un nouveau statut à ces connaissances est double : non seulement il en permet la mobilisation collective dans des situations nouvelles ; mais il permet aussi – dimension plus rarement mise en évidence à propos de ce concept –

l'oubli consubstantiel des circonstances ayant présidé à leur apparition (Brousseau & Centeno, 1991 ; Matheron, 2009) : « pour que les élèves me suivent », pourrait-on résumer, « il est impératif que je m'arrête – et que je les autorise à pouvoir oublier une partie importante du chemin que je leur ai fait jusqu'ici emprunter ». Tel est l'un des indices importants du fait que les sociétés éducatives possèdent des lois de fonctionnement spécifiques, maîtrisées à l'état pratique bien avant, souvent, que la théorie ne s'en empare, et lui résistant parfois avec opiniâtreté.

b. Gaël et le contrat didactique

Le second indicateur du caractère social des phénomènes didactiques se donne à découvrir à travers le concept de contrat (Brousseau, 1988 ; Sarrazy, 1995 ; Sarrazy & Novotna, 2013). Il n'est pas surprenant que le cas de Gaël (Brousseau & Warfield, 1999) ait été si déterminant pour l'émergence du concept. L'étude bien connue repose en effet sur l'observation clinique d'un jeune élève de 8-9 ans qui redouble son CE1, toujours en situation d'échec électif en mathématiques, et dont les difficultés – tel sera le résultat novateur de cette observation – devront être imputées non pas aux déficits cognitifs de Gaël, mais plutôt au "trop bon" fonctionnement de la relation didactique entre lui et son maître. Cette relation repose sur une forme de dépendance légitime entre les deux protagonistes du jeu didactique. J'emprunte ici à Sarrazy un résumé de la situation d'observation et d'intervention entre Gaël et Guy Brousseau :

« Dès la première séance, les chercheurs constatent [l'] incapacité [de Gaël] à s'engager dans un processus où la connaissance serait le produit d'une construction issue de l'interaction avec le milieu didactique. Pour Gaël, la connaissance n'a pas d'autre sens que celle d'une "activité ritualisée où l'on répète des modèles". Ce comportement se manifeste, entre autres, par l'évocation de l'autorité pédagogique de la maîtresse : "Ce qu'on m'a appris", "ce que la maîtresse dit qu'il faut faire"..., répond-il aux demandes d'explication de ces actions. Dès lors, le but des séances suivantes consiste à provoquer chez Gaël une rupture dans sa conception d'une situation didactique. Progressivement, il entre dans le jeu et parvient à modifier son rapport à la situation en acceptant de s'engager dans le problème qui lui est dévolu. (Il s'agit d'évaluer le nombre d'objet restant dans un sac, connaissant le nombre total d'objets, et le nombre d'objets retirés du sac). Cet engagement se manifeste par des anticipations, des paris avec l'intervenant et des vérifications de ses prévisions par la méthode de la fausse position. Il tente de maîtriser l'incertitude des situations proposées sans se "réfugier" derrière des algorithmes ou des procédures qu'il conviendrait d'appliquer, comme il le faisait auparavant, mais en adaptant ses connaissances aux contraintes de la situation a-didactique. » (Sarrazy, 1995, pp. 86-87).

La question des stratégies d'évitement de la situation d'apprentissage mises en place par Gaël dans le cadre de sa relation avec son intervenant en mathématiques ne pouvait devenir une véritable problématique de recherche qu'en s'interdisant, comme le fit Brousseau, de rabattre les causes du comportement de l'enfant sur sa nature propre :

« Il était possible de proposer des explications psychologiques à ce comportement, mais elles ne donnaient pas de moyen de corriger les évitements, et elles centraient l'intérêt des chercheurs sur une caractéristique de l'enfant ou sur ses compétences,

au lieu de rester au niveau des comportements et des conditions qui le provoquaient ou qui pouvaient le modifier. » (Brousseau & Warfield, 1999, p. 36).

La batterie de tests auxquels Brousseau soumis Gaël lui permit de finir d'écarter l'hypothèse d'un dysfonctionnement cognitif de la part de son jeune élève. A la manière de ce qu'aurait pu faire un bon anthropologue, la perspective empruntée par Brousseau fut alors celle d'une signification positive (au sens où elle excluait l'idée de carence, de manque, *etc.*) à propos du comportement de Gaël : « il devait y avoir quelque chose qui fonctionnait trop bien et qui devait créer ce problème », pourrait-on avancer. Son ingéniosité fut alors de parvenir à considérer que l'observateur (qui était aussi l'intervenant auprès du jeune enfant) n'était en rien extérieur au processus. Si Gaël n'apprenait pas, c'est en partie parce qu'il écoutait trop ce professeur. Parce qu'il ne prenait jamais la responsabilité d'une production personnelle, face à un adulte dont l'institution garantissait qu'il "détenait" ce savoir. Dès lors, toute aide légitimement apportée à l'élève pour lui permettre de produire une réponse au problème qui lui était soumis venait renforcer cette dépendance à son professeur. Les fondements du paradoxe de la dévolution venaient d'être posés.

Pour résumer ainsi l'apport de ces deux premiers concepts de la TSD, je dirai qu'ils permettent d'actualiser, à deux endroits de la situation didactique (celui de l'enseignant, pour l'institutionnalisation, et de l'élève, pour le contrat) la même posture scientifique : celle consistant à porter une attention accrue au caractère de cohérence des pratiques observées dans le jeu de la transmission¹. Ces concepts ouvraient également des horizons nouveaux pour la recherche, ou plus exactement de nouvelles stratifications de la situation d'enseignement à investiguer. Concernant le contrat, par exemple, jusqu'à quel niveau d'analyse fallait-il pousser l'étude des conditions de l'instauration d'une relation didactique entre un professeur, un élève et le savoir, pour espérer rendre compte de la qualité de cette relation, et de ses effets structurels sur les conditions de l'apprentissage ? C'est au niveau de ce type de questionnement qu'un ancrage disciplinaire en sciences de l'éducation prend toute sa signification. Tant sur les plans des outils (quels cadres théoriques mobiliser ?), que sur celui des terrains (quels espaces investiguer ?), il permet de trouver dans les ouvertures majeures que furent par exemple celles relatives aux liens entre contrat et coutume (Balachef, 1988 ; Sarrazy et Clanché, 2002), un accomplissement de l'étude de la diffusion des savoirs. Plus largement, j'aurai dès le début de mes recherches mené conjointement la découverte et l'approfondissement de la TSD et l'étude

¹ On pourrait, bien sûr, citer d'autres exemples où ce pari anthropologique est tenu par la TSD, comme celui relatif à la théorisation des obstacles épistémologiques dans l'apprentissage (Brousseau, 1983). Là où de nombreuses modélisations reposent sur une conception de l'erreur comme manque de connaissances (lacunes, déficit, *etc.*), la TSD, avec d'autres courants majeurs – celui de Piaget (1970) par exemple ou encore de Vergnaud (1994 [1981], 1989) – feront de cette dernière le signe du fonctionnement d'un rapport non ajusté à la situation.

d'un champ encore relativement méconnu dans le paysage de la recherche en éducation francophone : celui de l'anthropologie de l'éducation¹.

1.2.2 L'anthropologie de l'éducation : focale sur les sociétés

L'anthropologie de l'éducation, développée pour une large part aux Etats-Unis à partir des années 50, a été nourrie par le courant culturaliste dans lequel j'ai somme toute peu puisé (au niveau conceptuel). Deux arguments président néanmoins à la présentation des grandes lignes de ce domaine d'étude : le premier concerne le mouvement inaugural (pré-culturaliste) sur lequel il repose ; le second est lié aux approches contemporaines nord-américaines qu'il a permis de faire advenir à travers deux auteurs en particulier, Ogbu et McDermott.

a. *Prémices d'une anthropologie de l'éducation : lutter contre les "falses theories"*

Il existe une forte proximité entre la posture broussaldienne et celle des premiers anthropologues s'étant intéressés à l'éducation : Franz Boas et Bronislaw Malinowski. L'éducation ne fut pas directement un objet de recherche pour ces deux fondateurs de l'anthropologie culturelle et sociale. Elle fut en revanche une question sur laquelle ils se positionnèrent, ouvrant ainsi, pour Boas en particulier, la voie à un rapprochement entre éducation et anthropologie.

Rappelons que c'est dans un contexte indissociablement politique et scientifique que l'anthropologie moderne naît comme discipline au début du 20^{ème} siècle. Les premières sociétés ethnologiques avaient émergé au cours du siècle précédent, sous l'effet du mouvement de colonisation intense qui animait alors l'Occident après trois siècles d'expéditions. Le paradigme dominant le travail anthropologique est à l'époque clairement évolutionniste. Sorte de modalisation du cadre darwinien à propos des sociétés humaines, ses principaux représentants sont Tylor, Morgan, Spencer ou encore Frazer – ce dernier étant le plus connu du fait de la vive critique que lui adresse Wittgenstein dans son essai sur *Le Rameau d'or* (Wittgenstein, 1982). Le but de l'anthropologie consiste alors, dans une large mesure, à situer les différentes sociétés sur l'échelle supposée de l'évolution humaine. Un exemple du type de production de l'époque, issu de l'ouvrage de Morgan, *Ancient Society* (1944 [1877]) est rapporté en Annexe 1 (p. 204).

¹ En 1992, Henriot-Van Zanten et Anderson-Lewitt ouvraient déjà leur note de synthèse consacrée à l'anthropologie de l'éducation sur l'affirmation de la grande méconnaissance, en France, de ce courant majeur de la recherche en éducation (Henriot-Van Zanten & Anderson-Lewitt, 1992). En juin 2012, soit 20 ans exactement après cette publication, j'étais invitée à participer à une journée d'étude organisée par Cristina Figueiredo et Marie Salaün, du Département des Sciences de l'éducation de Paris Descartes : « Transmettre et pratiquer l'anthropologie en Sciences de l'éducation aujourd'hui ». Cette rencontre avait été motivée par ce même constat d'une rareté patente du regard anthropologique dans les recherches (et les formations) en sciences de l'éducation. Ce temps dédié à l'analyse avait indéniablement renforcé ma conviction à développer l'anthropologie dans mes recherches et mes enseignements, et ma gratitude envers le professeur Clanché qui, aujourd'hui encore, continue son entreprise de formation à mon encontre en traduisant les plus belles pages de l'anthropologie nord-américaine.

Dès le début du 20^{ème} siècle, ce paradigme hiérarchisant les sociétés commence à être utilisé à propos des questions éducatives. Deux phénomènes gagnent en effet en visibilité : sur les terres coloniales, l'échec de la scolarisation des enfants indigènes est patent ; sur le sol américain, les fortes vagues d'immigration de la fin du 19^{ème} siècle ont conduit à intégrer dans la société des enfants de différentes « ethnies », pour reprendre les termes d'Hewett (1905), modifiant profondément la mission dévolue aux enseignants dans les écoles :

« L'enseignement auprès de quarante enfants d'une race unique est comparativement un problème simple. Mais un professeur d'école d'une ville américaine peut avoir sous son instruction près de la moitié de son effectif relevant d'ethnies spécifiques et dont les caractéristiques ethno-psychiques sont aussi distinctives que sont leurs différences physiques. » (Hewett, 1905, traduction personnelle, p. 4).

Pour Ogbu (1996), ce type d'écrit anthropologique (paru dans la célèbre revue *American Anthropologist*) signe la diffusion du modèle évolutionniste vers le domaine des difficultés scolaires. Il sera renforcé par la montée en puissance des tests psychométriques censés évaluer les capacités intellectuelles des enfants immigrants, des minorités et des classes populaires (sur le sol américain), et celles des enfants des peuples indigènes (nés sur les terres coloniales) :

« [C]es anthropologues concernés par les problèmes scolaires [...] ont accepté les théories évolutionnistes de Lewis Henry Morgan (par exemple, Nina C. Vandenwalker) et d'Herbert Spencer (par exemple, Edgar L. Hewett) et pensaient que les enfants venaient de cultures inférieures. Par conséquent, ces enfants avaient des difficultés à apprendre des choses qu'on leur enseignait sur la base de la culture anglo-américaine, plus élevée. Une autre théorie posait que les difficultés d'apprentissage des enfants étaient dues à leur infériorité biologique. Pour preuve de leur infériorité, on avançait leur différence de stature, de poids et de taille, et leurs scores aux tests de QI, par rapport à la moyenne des Anglo-white Americans. » (Ogbu, 1996, p. 276).

Ce rappel permet de comprendre comment Boas et Malinowski, qui furent de fervents opposants de l'évolutionnisme, fustigèrent son application à la question scolaire, en dénonçant ce qu'ils nommeront des « fausses théories » à propos de l'éducation. Pour Boas (1986 [1928]), par exemple, la théorie du relativisme culturel impose de dépasser l'explication de la conduite des élèves par l'hypothèse de la hiérarchisation biologique ou culturelle des enfants. Pour Malinowski, deux conférences internationales (en Afrique du Sud en 1934 et aux Etats-Unis en 1940), lui permirent d'affirmer que les sociétés occidentales bafouaient l'intégrité culturelle des peuples indigènes par le moyen de l'éducation. Il dénonça en particulier l'utilisation abusive des résultats aux tests de QI entre enfants Africains et Européens. Loin de soutenir que de tels tests pouvaient constituer une preuve des différences d'intelligence entre ces enfants, il incrimina avec force le type d'enseignement médiocre qu'on leur dispensait dans les écoles coloniales. Ce sont ces positionnements à la fois politiques et scientifiques, qui donneront naissance à l'idée d'une anthropologie dédiée aux questions éducatives. Ce sont ces mêmes positionnements, à la

fois politiques et scientifiques, qu'il me semble important d'actualiser dans le contexte de plus en plus inquisitorial et normatif des espaces éducatifs, où la dénonciation des dysfonctionnements de l'école dédouane bien souvent de la responsabilité d'en comprendre le fonctionnement, et où les dispositifs "d'aide" (Roiné, 2012), pourraient bien parfois équivaloir à cette éducation médiocre dont on pensait à l'époque coloniale honorer les peuples non civilisés.

b. Singularité du courant « culture et personnalité » : étude de l'éducation informelle

L'intérêt pour l'éducation se poursuit chez les héritiers de cette première génération de l'anthropologie moderne. Aux Etats-Unis, ce sont en effet les disciples de Boas, parmi lesquels Margaret Mead, qui menèrent les premiers travaux dédiés à l'éducation. Réunis autour du courant dit « culture et personnalité », ces disciples du relativisme culturel ne s'intéressèrent néanmoins pas à la question directement scolaire¹. Dans la tradition boassienne, il s'agissait de poser le caractère non biologique de la mentalité indigène, et conséquemment l'importance de l'éducation comme processus permettant son développement. L'ouvrage de Mead, *Mœurs et sexualité en Océanie* (1963), se conclura ainsi par un chapitre intitulé « Pour une éducation libérale »². Les disciples de Boas tinrent leur engagement envers le relativisme culturel sur au moins deux aspects : non seulement ils permirent de décrire le travail des institutions primaires (la famille notamment) permettant à l'enfant d'acquérir ce que Kardiner (1939) ou Linton (1945) nommeront une « personnalité de base » ; mais ils participèrent aussi à une forme de célébration des sociétés exotiques que la tradition colonialiste occidentale avait longtemps infériorisées. Il n'est pas le lieu de discuter ici de leur fidélité totale à l'ensemble des principes boassiens (une forme puissante d'ethnocentrisme combattue par Boas et Malinowski est en effet encore décelable dans certains de leurs écrits – cf. par exemple l'extrait ci-dessous en note 2 de bas de page). Ces travaux culturalistes furent néanmoins parmi les premiers à faire des sociétés éducatives de véritables objets d'étude en anthropologie.

L'école n'est pas encore concernée par de telles approches. C'est l'éducation informelle, surtout – et d'une manière qui sera selon moi trop rarement poursuivie dans les travaux de l'anthropologie de l'éducation officielle³ – qui se trouve au centre des recherches. Il

¹ Même si leurs travaux les conduisirent parfois à commenter le fonctionnement de l'école américaine – ce fut en particulier le cas de Mead.

² L'extrait suivant illustre le contenu : « Nous avons comparé, point par point, notre civilisation à celle, moins complexe, des Samoans, dans le dessein d'éclairer d'un jour nouveau nos propres méthodes d'éducation. Quittons maintenant les Samoa et n'en retenons que cette leçon essentielle pour nous : l'adolescence n'est pas nécessairement une période tendue et tourmentée ; l'influence du milieu culturel et social est déterminante. Est-il possible, partant d'une telle donnée, de parvenir à d'utiles conclusions en ce qui concerne l'éducation de nos adolescents ? ». (*Id.*, p. 550).

³ Le questionnement n'est rapporté qu'en note de bas de page mais est important concernant la faible place laissée aux études de l'informel et du non formel (Brougère, 2007) dans le champ de l'anthropologie de l'éducation. Il est fort probable ce soit la structuration académique de la discipline qui, réalisée comme on le verra plus loin sur l'argument de l'utilité sociale des anthropologues (pour traiter la question scolaire), ait contribué à ce phénomène. Le même type de processus a par exemple été décrit par Monjo (1998), en France, concernant l'épistémologie des sciences de l'éducation, profondément chevillée à la question scolaire. Parmi les quelques études françaises réalisées néanmoins sur l'éducation informelle du jeune enfant, on citera celle d'Erny (1972) ou encore de Rabain (1994 [1979]).

reste que la contribution de ces auteurs à l'émergence de ce champ est loin d'être nulle. Leurs résultats participeront à promouvoir le regard de l'anthropologie sur les questions éducatives. Ils préfigureront ainsi l'audience dont jouira bientôt l'anthropologie dans les sphères de l'éducation.

c. La constitution de l'anthropologie de l'éducation comme discipline : contre les approches « déprivationnelles » de l'échec scolaire

C'est donc au cours des années 60 que l'anthropologie de l'éducation émerge aux Etats-Unis en tant que discipline. Le contexte social de la période est déterminant dans cette mise en place. Si de premiers signes étaient déjà perceptibles au moment où Hewett rédige son article (*cf. supra* p. 25), c'est véritablement la fin de la première moitié du 20^{ème} siècle aux Etats-Unis qui marque la prise de conscience de l'échec massif des enfants issus des minorités culturelles au sein des écoles américaines¹. Bien que les travaux de courant « culture et personnalité » n'aient pas, comme dit plus haut, directement traité des institutions formelles d'enseignement, leur audience permit aux anthropologues américains d'être interpellés, dès les années 50, sur les types de rapport existant entre école et culture des élèves (au sens ethnicisé), et sur les conditions de l'éducation faites à ces élèves-là dans les écoles américaines. On doit à quelques figures en particulier (Gearing, Henry, Herzog, ou encore Spindler), directement issues de ce courant, d'avoir réalisé institutionnellement le rapprochement entre l'anthropologie et les institutions éducatives.

L'entreprise devenait urgente du point de vue institutionnel tant le terrain de l'éducation était occupé par les psychologues. L'usage abusif des tests psychométriques, qui avait déjà été critiqué par Boas et Malinowski, avait banalisé les interprétations de type déficitaire à propos de l'échec scolaire des enfants issus des minorités (Ogbu, 1985, 1996) : « Il doit y avoir quelque chose, dans leur vie, qui ne va pas », résumaient ainsi McDermott et Varenne dans leur célèbre article « Culture as disability » (1995). C'est contre ce type d'interprétation, désignée dans la littérature sous la forme anglicisée comme « déprivationnelle »², que les anthropologues de l'éducation choisirent de se positionner. On doit ainsi en particulier à la conférence organisée par Spindler en 1954 à l'Université de Stanford, intitulée « Anthropology & Education » – soutenue par l'*American Anthropological Association*, la *School of Education* et le département d'anthropologie de Stanford, financée enfin par la *Canergie Corporation of New-York* – d'avoir permis la réunion et les échanges entre professionnels de l'anthropologie et de l'éducation. L'ouvrage issu de ces rencontres est considéré comme l'un des fondements de l'émergence de l'anthropologie de l'éducation (*cf. Spindler, 1955*). Dans la décennie suivante, de nombreux travaux furent menés et des projets spécifiquement mis en œuvre pour porter un regard

¹ On rappellera que le rapport Coleman, qui mesure pour la première fois les inégalités du système scolaire américain, sera commandité à cette période charnière et publié en 1966.

² Le terme « déprivation », en anglais, renvoie à l'idée de privation au sens du manque, de pauvreté et de misère.

anthropologique sur la crise scolaire rencontrée par les États-Unis, dont celui de Diamond en 1963 (« Culture of the School Study Project »). Les travaux initiés par ce projet nourriront le célèbre *Anthropological Perspective on Education* (Wax, Diamond & Gearing, 1971). Pendant cette même période enfin, des enseignements d'anthropologie se développent au sein des universités ainsi que dans la formation des professeurs et l'*American Anthropological Association* se dote d'un comité dédié aux questions éducatives. En 1977, la création de la revue *Anthropology and Education Quarterly* marque la fin du processus d'avènement de la discipline.

d. *Le paradigme des discontinuités culturelles*

Pour clore cette présentation du courant de l'anthropologie de l'éducation américaine, je reviendrai sur l'une de ses émanations les plus importantes du point de vue des cadres d'analyse des sociétés éducatives : celle relative à l'imposition du paradigme des discontinuités culturelles jusqu'aux premières critiques sérieuses d'Ogbu au début des années 80 (Ogbu, 1982).

Le paradigme des discontinuités culturelles repose sur une idée simple : les enfants en échec scolaire ne "manqueraient" de rien ni ne souffriraient d'aucun déficit comme le postule l'approche déprivationnelle, mais seraient plus simplement assujettis à des codes propres à leur culture et non partagés par le monde scolaire. Leur échec naîtrait de cette discontinuité entre culture familiale (ici pensée sur le mode communautaire et ethnique) et culture scolaire. Les travaux les plus souvent cités pour illustrer ce courant sont ceux de l'anthropologue Philips (1972), dont je rapporterai les principaux éléments.

Les recherches de l'ethnographe portent sur ce qu'elle nomme les « règles communicatives » (« communicatives étiquettes ») dans une classe conduite par un professeur indien et dans une autre classe conduite par un professeur anglais dans une réserve indienne de l'Oregon. Philips a comparé les observations dans ces classes avec les convenances communicatives à l'intérieur de la communauté indienne. Elle met à jour des différences essentielles qu'elle décrit à travers le concept de « structure de participation ». Une structure de participation correspond à un ensemble de normes, de droits mutuels, et d'obligations qui fondent les relations sociales, déterminent les perceptions des participants sur ce qui va arriver au cours d'un échange, et influencent les issues de la communication, comme dans le cas de l'apprentissage. Philips a ainsi pu établir que les structures de participation de la classe du professeur anglais étaient caractérisées par : 1. une autorité du professeur signifiée par une hiérarchisation stricte des positions et une organisation stricte des modalités de contrôle du travail des élèves par le professeur ; 2. l'imposition d'obligations à ce que les élèves s'expriment publiquement du fait de l'interpellation individuelle du professeur, et l'attribution de louanges ou réprimandes publiques sur leur comportement. À l'inverse, les structures de participation avec le professeur indien étaient caractérisées par une souplesse des relations et du contrôle dans la classe et par le fait de ne pas encourager, féliciter ou blâmer les prises de parole

individuelles et publiques. Selon Philips, les élèves indiens étaient plus performants dans le second cas, c'est-à-dire quand les structures de participation de la classe étaient proches de celles en vigueur dans leur propre communauté.

Les études relevant du paradigme des discontinuités apportent ainsi de nouveaux éclairages sur les raisons de l'échec des minorités dans le contexte de l'école américaine. En mettant l'accent sur la situation de discontinuité, plutôt que sur les caractéristiques des élèves, elles inaugurent des mesures fortes au plan praxéologique (l'anthropologie devient par exemple un instrument proposé aux enseignants pour mieux connaître les cultures de leurs élèves). D'un point de vue théorique, deux critiques importantes peuvent néanmoins leur être adressées. La première vient d'Ogbu (1992), qui montrera l'incapacité du cadre des discontinuités à rendre compte des différences de réussite entre plusieurs types de minorités culturelles, aussi "distantes" l'une que l'autre de la culture scolaire (anglo-saxonne ou américaine) :

« D'une façon générale, rapporte Ogbu, les partisans de l'explication par le conflit culturel restent confrontés au problème de la variabilité dans les performances scolaires des minorités. Une autre difficulté liée à cette explication est qu'elle considère en bloc toutes les différences culturelles, suggérant ainsi qu'elles créent les mêmes problèmes, alors qu'il existe différentes sortes de différences culturelles qui ont des implications différentes pour la scolarité ». (Ogbu, 1992, p. 12).

La seconde critique, plus sévère, concerne les formes de naturalisation de la culture que le paradigme des discontinuités (et bien avant lui celui du culturalisme) ont pu produire. La formulation en terme de continuité/discontinuité repose en effet, en même temps qu'elle la nourrit, sur une conception relativement ensembliste et par là ontologique de la culture. Ce faisant, elle rejoint paradoxalement le point de vue déprivationnel dont elle entendait pourtant se démarquer. Voilà comment McDermott et Varenne (1995) présentent le problème :

« Contre le flux de la pensée déprivationniste du début des années 60, le point de vue de la différence a pris forme pour rendre hommage à la vie de ceux qui avaient été exclus du système et qui ont ensuite été mis à l'index à cause de leur échec. Où le déprivationniste a vu une pauvreté de langage, les sociolinguistes (par exemple William Labov, Roger Shay) n'ont vu qu'un dialecte différent aussi complexe grammaticalement que n'importe quel autre langage et auquel ne manque que le respect des locuteurs anglais majoritaires. Où le déprivationniste a vu des retards cognitifs dans le comportement des enfants citadins¹, les psychologues ethnographes (par exemple Michael Cole) ont montré combien la pensée était incroyablement complexe à partir du moment où on l'étudie en rapport avec ses situations sociales suivies. [...] Il existe une frontière ténue qui sépare les propos selon lesquels les enfants de minorité sont dépourvus de culture, et ceux selon lesquels les enfants de minorité sont dépourvus d'enseignement culturel. » (McDermott & Varenne, 1995, trad. Clanché & Perret, p. 14).

¹ [C'est nous qui rajoutons] Les enfants de classe aisée à l'époque vivent en banlieue.

Si l'on verra un peu plus loin comment McDermott propose, dans une pratique renouvelée de l'anthropologie de l'éducation, de contourner le risque de naturalisation de la culture, on reviendra d'abord sur la critique d'Ogbu et sur la perspective de dépassement qu'il propose.

1.2.3 Perméabilité des niveaux de structuration des relations didactiques

a. Les apports de John U. Ogbu

L'un des apports majeurs de l'anthropologie de l'éducation a donc reposé sur la mise en relation des éléments issus de l'observation du jeu scolaire avec ceux provenant de l'étude des pratiques des communautés, dans le but de conférer aux comportements des élèves leur pleine cohérence. Il reste que cette approche a reposé sur une conception particulière des rapports entre ces mondes scolaires et familiaux : celui, pour le dire rapidement, d'une juxtaposition géographique. Seul ce type d'organisation en effet, positionnant l'école et les pratiques quotidiennes dans un rapport de "voisinage", peut sous-tendre l'idée de passage et subséquemment de frontière entre l'un et l'autre. Ces deux idées sont centrales dans le paradigme des discontinuités. On remarque en outre que ce type de découpage s'ajuste assez bien à la méthode ethnographique. Si, comme le notait Ogbu, « les articles parus dans *Anthropology and Education Quarterly*, le média principal des anthropologues de l'éducation, ainsi que dans d'autres revues, montrent une prédominance d'études micro-ethnographiques » (1981, p. 3), c'est peut-être en partie que cette conception tacite des mondes et des cultures (l'un et l'autre étant quasiment synonymes d'un point de vue culturaliste) y fonctionne avec force. C'est ce point aveugle du courant de l'anthropologie de l'éducation qu'aura permis de révéler Ogbu au début des années 80.

Pour ce dernier en effet, penser la mise en relation des différents espaces de vie des élèves, et de leur interaction possible, ne conduit pas nécessairement à les concevoir comme juxtaposés, mais bien davantage à saisir leurs rapports d'imbrication. Au moment où les approches dites écologiques aux Etats-Unis se développent (dans le domaine des sciences sociales et à propos de l'éducation¹), Ogbu propose une actualisation non statistique² du

¹ L'approche écologique propose, comme son nom l'indique, de penser les relations d'influence entre l'individu et son environnement physique et social. On pourra se référer sur ce point à l'analyse de Bressoux, Coustère et Leroy-Audouin (1997) : « le milieu peut être conceptualisé comme une configuration hiérarchisée composée de différents niveaux imbriqués les uns dans les autres. En science politique, le vote d'un individu peut dépendre de ses caractéristiques propres (niveau 1) mais aussi de facteurs qui, pour beaucoup, s'organisent à l'échelle du quartier (niveau 2), de la commune (niveau 3), ou de la région (niveau 4). L'éducation représente un des phénomènes où la hiérarchie est particulièrement visible : dans le système éducatif, en effet, chaque élève (niveau 1) apprend dans une classe (niveau 2), elle-même appartenant à une école (niveau 3), elle-même insérée dans une circonscription scolaire (niveau 4), et ainsi de suite. L'analyse écologique doit rendre compte de la structure hiérarchisée du milieu dont chacun des niveaux est susceptible d'influer sur l'individu ». (*Id.*, p. 68).

² L'approche multilevel s'est en effet fortement développée en lien avec des tentatives de modélisation mathématique des relations entre l'individu et son environnement (Firebaugh, 1978 ; Mason, Wong & Entwistle, 1983). Cette dimension mathématique se retrouve dans les actualisations francophones de l'approche : Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin (1997 ; Galand, Philippot & Frenay M. (2006) ; *etc.*

principe multilevel dans le domaine de l'anthropologie de l'éducation. Il entend, pour reprendre son expression, « élargir la portée » (*Ibid.*), des études menées pour sur les phénomènes éducatifs (en particulier sur les inégalités de réussite entre différentes minorités) en invitant les ethnographes à se saisir des dimensions macroscopiques, et disons-le, clairement sociologiques des sociétés éducatives considérées. Ce faisant il participe à repositionner les espaces scolaires et communautaires dans des rapports d'imbrication complexes, incluant des facteurs socio-économiques, migratoires, *etc.* Pour autant, Ogbu ne renonce pas à maintenir le principe d'une actualisation rigoureuse des principes de l'ethnographie à propos de l'éducation. Son article de 1981 dénonce la prolifération des pratiques « superficielles » de l'ethnographie en milieu scolaire. Sans perdre de vue la dimension compréhensive et l'intérêt central pour l'analyse fine du contexte propre à l'investigation ethnographique (dans la lignée de Boas et Malinowski), c'est à la prise en compte de cette sorte de mille-feuille qu'est le monde qu'invite son approche.

b. L'approche anthropo-didactique : le cas de la sensibilité au contrat et le concept d'Arrière-plan

A sa manière donc, l'anthropologie de l'éducation me reconduit à une approche du fonctionnement des sociétés éducatives stratifiées, c'est-à-dire saisies dans leur épaisseur structurelle, plus que dans leur spécificité culturelle (on verra plus loin que la requalification du concept de culture propre à l'approche anthropo-didactique annule l'opposition entre ces deux éléments).

Mes propres travaux auront ainsi particulièrement été influencés par la mise en application de ce principe dans les recherches menées par Sarrazy à propos des phénomènes de sensibilité au contrat didactique (Sarrazy, 1996). Sarrazy marque l'origine de ses recherches à la fin des années 70, à partir de l'épisode que l'on reconnaît aujourd'hui sous l'expression « l'âge du capitaine » [l'extrait est conséquent, mais est nécessaire au positionnement de mes travaux] :

« [E]n 1979, une équipe de l'IREM de Grenoble — dont l'un des membres devait être probablement flaubertien — propose à des élèves de cours élémentaire l'énoncé suivant : "Sur un bateau il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ? " . Soixante-seize élèves sur quatre-vingt-dix-sept, contrairement à la sœur de Flaubert qui n'avait pas jugé utile de répondre à son frère, fournissent l'âge du capitaine en combinant les données numériques de l'énoncé. Avaient-ils raison ? Des raisons, probablement. Nous tenterons d'y répondre.

Quoi qu'il en soit, les Grenoblois, pourtant informés des travaux de G. Brousseau sur le *contrat didactique*, ne se sont pas interrogés dans ce sens-là. En effet, ils cherchaient à s'assurer de la conjecture, dont ils étaient tous persuadés, selon laquelle : "les enfants pren[ai]ent en compte l'adéquation des données à la question posée (que le problème soit fabriqué à partir de situations familières ou imaginaires.) " Face à ces résultats, ils décident de renouveler l'expérience en poursuivant leurs investigations avec des élèves un peu plus âgés – 10-11ans, tranche d'âge qui correspond au cours moyen. Ils obtiennent sensiblement les mêmes résultats puisqu'un peu plus du tiers des élèves calculent l'âge du capitaine. Cherchant à expliquer ce phénomène pour le moins curieux, ils proposent alors aux élèves de rédiger eux-mêmes des énoncés de problèmes. Ces productions les conduisent à l'idée selon laquelle les élèves ne respectent pas la "logique interne" d'un énoncé ; l'usage répété des énoncés de problèmes proposés par les manuels

scolaires en serait à l'origine. Curieusement, contrairement à ce qu'on aurait pu attendre, ils n'en condamnent pas pour autant l'usage dans la pratique de l'enseignement, mais proposent cependant un critère pour le moins "subjectif" :

"Nous tenons à préciser qu'il n'est pas du tout dans notre intention de vouloir présenter le problème comme une activité inutile ou dépassée. Les problèmes à énoncé de type classique nous paraissent avoir leur place dans l'enseignement élémentaire, à condition d'éliminer ceux que l'habillage a rendu ridicules."

Cet "effet âge du capitaine" – comme le désignera un peu plus tard J. Adda – ne serait donc pour les chercheurs de l'IREM qu'un effet malencontreux de l'habillage du problème proposé aux élèves : "Il nous paraît très important [...] de faire très attention à ce que 'l'histoire' que l'on raconte en même temps ait un sens pour les enfants". » (Sarrazy, 1996, pp. 23-24).

Sarrazy entreprit, dans la lignée des premières analyses didactiques du phénomène, de mettre en évidence tout le sérieux des réponses *a priori* absurdes des élèves. C'est bien le fonctionnement de la situation d'enseignement, plus que tout autre hypothèse erratique, qui devait, d'abord, expliquer le dysfonctionnement apparent dans leurs réactions. S'il n'est pas possible, dans le cadre de cette note, de résumer l'ensemble de la démarche de l'auteur, on rappellera les deux directions principales pour reconstruire cette cohérence des phénomènes observés, dont le caractère anthropologique complète les explications déjà données en termes de contrat par Brousseau ou Chevallard au début des années 80. Ce que Sarrazy permit d'objectiver, en effet, furent les imbrications très fines de ces comportements scolaires avec des dimensions non directement didactiques.

La première voie d'analyse repose sur l'élargissement de la focale didactique aux contextes familiaux des élèves (Sarrazy, 2002a). La prise en compte de leurs positionnements socioculturels par exemple, mais aussi plus finement celle des styles d'éducation parentaux, ou des types de valeurs structurant cette éducation, fut déterminante pour expliquer la manière dont les élèves étaient plus ou moins disposés à se conformer à des types de rapports d'autorité à l'œuvre dans le champ scolaire (celui exigeant par exemple de fournir une réponse à la question posée par un professeur, quelle que soit la nature de la question (*cf.* Marchive, 2005b)). La seconde perspective consiste à examiner le rôle structurant des pratiques pédagogiques elles-mêmes sur l'émergence de ce type de rapport (Sarrazy, 2002b), en mesurant l'effet des valeurs pédagogiques des enseignants et celui de leurs pratiques effectives, en termes de variabilité didactique notamment.

Du point de vue de l'opérationnalisation conceptuelle de cette approche clairement multi-level des sociétés éducatives, Sarrazy participa ainsi à l'introduction d'un concept rarement utilisé dans les recherches en éducation, emprunté au philosophe du langage Searle, celui d'Arrière-plan (Searle, 1982, 1998) :

« Le terme, rapporte lui-même Searle, désigne l'ensemble des capacités mentales (ou schèmes, pratiques, compétences, habitudes, assomptions, présuppositions, etc.) qui, sans être elles-mêmes des représentations, sont les conditions de possibilité de l'exercice de nos représentations... L'hypothèse de l'Arrière-plan

pose que nos représentations, linguistiques ou non, ne peuvent déterminer complètement leurs conditions de satisfaction et ne peuvent s'appliquer de façon appropriée à un monde que sur fond d'une information et de savoir-faire – à la fois biologiques et culturels - qui sont par nature trop fondamentaux pour être classés comme des représentations. » (Searle, 1985b, p. 324).

Pour résumer la portée du concept searlien, l'Arrière-plan correspond à « l'ensemble des capacités non-intentionnelles ou pré-intentionnelles qui permettent aux états intentionnels de fonctionner » (Searle, 1998, p.169). C'est parce que de telles capacités sont produites par les conditions contextuelles liées à la trajectoire des sujets, qu'une description dense (Geertz, 1998) des situations à propos desquelles porte l'observation devient nécessaire. Réunissant ici la finesse de l'analyse broussaldienne et le positionnement ambitieux et néanmoins très qualitatif d'Ogbu, Sarrazy aura impulsé une série de travaux où l'Arrière-plan pourra être conceptualisé comme l'endroit de la synthèse des strates pertinentes de la situation.

1.3 Situations, diffusion des savoirs et culture

1.3.1 La situation, une contre-offensive au psychologisme

« Comme Garfinkel l'a suggéré, si nous nous mettons dans leur tête [celle des individus] nous finirons par trouver leur cerveau, et nous ne nous approcherons pas davantage de la compréhension de leur comportement que si nous nous étions limités au monde qui se trouve juste autour de leurs peaux. »

R. McDermott, *Kids make sense*, 1976, p. 10.

Le point commun aux travaux fédérés autour de la notion de situation est la critique ferme de l'explication psychologique à propos des conduites des membres des sociétés éducatives. Le positionnement de Brousseau est clair sur ce point : c'est à une « psychologie à l'envers » (Brousseau, in Salin, Clanché & Sarrazy, 2005, p. 23) que le chercheur doit contribuer pour comprendre les modes de la diffusion des savoirs : « On essaiera, déclare-t-il encore, [...] d'écarter ce qui trouve une explication psychologique, ce qui est déjà expliqué par d'autres systèmes et n'engage pas un apport effectif entre la situation et la connaissance » (*Ibid*). Le parti de l'anthropo-didactique doit aussi être compris dans cette perspective, renforcée par un ancrage antimentaliste issu des apports de l'anthropologie post-culturaliste américaine et de la philosophie de l'usage de Searle (1985a, 1988) – comme encore de ceux de Wittgenstein (dont j'évoquerai plus loin la contribution)¹. Si l'approche peut apparaître résolument plus critique (en tant que les prises de position à l'égard de la psychologie y sont explicitement formulées), c'est avant tout que ce regard sur les situations d'enseignement propose d'élargir

¹ Pour un exemple de l'usage de Wittgenstein dans l'approche anthropodidactique, cf. Sarrazy (2005, 2008).

l'étude des conditions de possibilité de la diffusion des savoirs aux conditions non directement didactiques structurant ces situations. Parmi ces dernières, se trouve la percolation puissante de la psychologie dans les espaces de pensée du pédagogique. Voilà ainsi ce qu'avancait Sarrazy, près de 15 ans après les premiers travaux de Brousseau sur le contrat :

« [L]a relation didactique n'est ni unaire, comme le pensaient les scolastiques, ni binaire ainsi que le soutiennent les béhavioristes, certains cognitivistes ou les partisans de la pédagogie par objectifs, et pas seulement trinitaire "maître-élève-savoir" ; il convient en effet d'y adjoindre une quatrième composante : la situation. [Celle-ci] ne vient pas seulement se surajouter à cette "trinité didactique", elle n'est pas un simple décor de la scène didactique mais intervient activement dans l'établissement des rapports unaires, binaires et ternaires des partenaires de la relation didactique et contribue ainsi à l'élaboration du sens des objets et des sujets de cette relation. Eluder cette composante dans l'approche des phénomènes d'enseignement, conduit inexorablement à réduire naïvement les compétences des élèves aux seules performances observables — comme si, par exemple, la production discursive était indépendante des contextes d'interlocution — et, plus généralement, à concevoir l'action didactique comme l'exécution, quasi-mécanique, d'un scénario préconstruit.

Que ce soit dans le champ didactique, dans celui des sciences de l'éducation ou encore dans celui de la psychologie sociale génétique, l'intérêt grandissant pour l'étude des interactions didactiques en situation témoigne de l'importance accordée à cette "quaternité" [...]. Or, paradoxalement, au moment même où elle tendrait à s'imposer légitimement comme une figure dominante de la relation didactique, elle nous paraît abdiquer au profit de la binarité dont le cognitivisme, dans sa forme la plus dure, constitue le fondement. » (Sarrazy, 1996, pp. 16-17).

Plus que de mettre en évidence la prédominance conjoncturelle de l'explication psychologique sur les autres types d'approche des phénomènes éducatifs, la citation ci-dessus montre surtout sa grande propension à passer outre les réfutations de poids à son encontre. Alors que la quaternité [maître-élève-savoir-situation] semble avoir conquis l'espace des recherches au point que la notion d'interaction devienne, comme le souligne déjà Sarrazy en 1996, l'un des mots-clefs les plus usités dans les travaux, la binarité cerveau-savoir représentée par le cognitivisme continue étonnamment de s'imposer en filigrane et souvent en dépit des déclarations d'intention. C'est donc la capacité du psychologisme (comme idéologie) à résister au temps mais aussi à se recomposer dans de nouvelles sphères qui conduira à faire de l'approche anthropo-didactique un instrument critique de la manière dont les savoirs sont produits à propos des sociétés éducatives. Mes propres travaux seront ainsi menés en lien avec ceux de Roiné (2009), qui montreront en particulier comment l'explication psychologisante conquiert non seulement le terrain des pratiques enseignantes (en devenant un puissant organisateur des discours et des représentations de la difficulté scolaire notamment – Roiné, 2011), mais aussi, plus dangereusement les noosphères scientifiques en éducation (jusqu'à se loger au cœur des approches sociologiques en éducation fortement centrée sur le sujet – cf. Roiné 2007).

Ma contribution à cette critique pourrait paraître moins directe à la lecture des titres de mes publications. Elle constitue pourtant un fil conducteur à l'ensemble de mes travaux (qu'ils

concernent le champ scolaire, celui de l'art, ou plus récemment mon approche du champ thérapeutique). Au moment de rédiger cette note, j'affirmerai en effet que la situation d'expansion sans bornes de l'explication psychologique à propos des phénomènes d'éducation (et plus largement sociétaux et humains) tient à la grande difficulté que nous avons à penser le contexte de manière opératoire à propos des situations de transmission, c'est-à-dire autrement que comme décor. Pour tenter de formuler le problème simplement, je dirai que, ce que Brousseau a réussi à réaliser à propos des situations didactiques au sens strict (pensées à partir de l'idée de relation, écartant systématiquement toute explication ontologique ou psychologique), est difficilement reproductible dès lors que l'on tente de procéder, dans la lignée d'Ogbu, à un élargissement de focale (vers des niveaux de structurations plus macroscopiques des sociétés éducatives), ou à un déplacement de focale (vers des espaces pédagogiques non scolaires ou informels par exemple). Pour aller au bout de cette pensée, c'est parce que le psychologisme profite de l'impossibilité à penser les contextes qu'il se développe avec puissance dans les espaces non institutionnalisés de la diffusion des savoirs, où l'absence de structuration tangible des formes de la transmission (en termes d'organisation d'espaces et de temps spécifiques, d'agencements visibles des savoirs à transmettre, *etc.*) incline au rabattement des phénomènes d'apprentissage sur les cognitions, affects, ou désirs d'apprendre des sujets.

Cette hypothèse – à laquelle je donnerai consistance tout au long de cette note – permettrait à tout le moins d'expliquer le constat fait par Brougère et Bézille dans leur note de synthèse sur l'éducation informelle, parue en 2007 dans *La Revue Française de Pédagogie*. Analysant les différentes sources de travaux faisant explicitement appel à la notion de transmission informelle, les auteurs marquaient leur étonnement face au très faible nombre d'études positionnées dans le champ de l'éducation familiale, en dépit de quelques incursions du côté de la psychologie culturelle¹ :

« On peut noter la quasi-absence de développements en ce qui concerne l'éducation familiale ou domestique [...] et l'éducation du jeune enfant dont nombre de programmes au niveau international valorisent le jeu et une approche peu formalisée de l'éducation.

On peut se demander pourquoi ce qui semble par excellence de l'ordre de l'apprentissage informel, à savoir les premiers apprentissages avant l'école, est peu abordé sous cet angle. » (Brougère & Bézille, 2007, p. 120).

Les auteurs soulignent eux-mêmes, dans la phase suivante, le rôle certainement joué par « [l]a puissance de la psychologie du développement » (*Ibid.*) dans ce domaine de recherche. S'ils n'avancent pas davantage dans la discussion de ce point capital, j'y verrai l'occasion de le mettre en lien avec une dimension importante du champ de l'anthropologie de l'éducation. Comme on aura eu l'occasion de le rappeler en effet, les travaux de Mead et des autres culturalistes sont parmi les rares approches (et dans un rapport relativement indirect) ayant porté

¹Cf. par exemple, Freire (1971), Akkari & Dasen (2004) et Coombs & Ahmed (1974).

sur les espaces non formels de la transmission. Alors que les techniques de l'ethnographie classique étaient censées conduire à l'étude des contextes plutôt que des mentalités, c'est pourtant ce dernier terme (et certains de ses avatars, tels que « personnalité », par exemple), qui s'imposera au final au centre du culturalisme, l'affectant d'un psychologisme sérieux dont l'anthropologie de l'éducation peinera à se défaire. Si cette résistance de l'explication mentaliste peut s'expliquer par sa capacité à satisfaire la tendance naturelle à l'ontologisation du social, la difficulté à opérationnaliser la prise en compte des contextes ne peut être écartée. Le fait que les situations informelles apparaissent particulièrement sujettes au phénomène (on aura l'occasion de le constater dans le domaine de l'éducation thérapeutique du patient par exemple, *cf.* chapitre 8) soutient une telle interprétation. Les éléments significatifs du contexte étant, par définition, dans un rapport d'étrangeté absolu¹, c'est dans l'après-coup de l'ethnographie que les strates pertinentes des situations peuvent apparaître et que le contexte, de fait, peut-être reconstruit. Les institutions plus formelles offrent le luxe (peut-être illusoire) d'en présenter un déjà bien façonné au regard du chercheur. On pourrait bien y déceler une explication possible au développement essentiellement scolaire de l'anthropologie de l'éducation.

1.3.2 De la dimension aporétique des culturalismes

« La notion de culture ne saurait détenir la moindre légitimité à expliquer quoi que ce soit ».

A. Bensa, 2008, p. 8.

J'ai introduit plus avant la manière dont McDermott s'est inscrit dans le champ de l'anthropologie de l'éducation nord-américaine en rupture d'avec le courant des discontinuités culturelles (à travers la critique de la naturalisation de la culture qui lui était associée – *cf. supra* p. 29). Je reviendrai ici sur son positionnement.

Si Ogbu et McDermott ont un point commun, c'est celui d'avoir défendu une anthropologie de l'éducation basée sur l'application des principes fondamentaux de l'ethnographie dans le champ scolaire. Mais à l'inverse de l'élargissement de focale proposé par Ogbu à travers son approche multilevel, McDermott resta du côté de l'infiniment petit pour saisir le fonctionnement des sociétés éducatives. Dès ses premiers travaux, il posa l'essentiel de son projet ethnographique dans une idée que l'on pourrait volontiers qualifier de malinowskienne : permettre de saisir la cohérence dans le fonctionnement *a priori* désordonné des sociétés scolaires. La thèse de doctorat de l'ethnographe – assez souvent évoquée mais peu diffusée hors de l'approche anthropo-didactique, excepté dans les travaux de Coulon (1993) – porte un titre évocateur : *Kids make sense* (1976). C'est en effet au sens (entendu ici comme

¹ C'est la reconnaissance de ce rapport qui nécessite, pour l'ethnographe de ne « négliger aucun détail » (Mauss, 1967, p. 23) dans l'observation : « On pourrait ne voir dans ces leçons qu'un amas de détails inutiles. En fait, chacun des détails mentionnés suppose un monde d'études » (*Id.*, p. 19).

ordre social) que les élèves construisent à l'intérieur du jeu scolaire que McDermott consacre son étude. En particulier, il s'intéresse à ces catégories d'élèves (les « faibles ») dont les comportements apparents sembleraient exclure *a priori* toute organisation stable et cohérente. Voici la retranscription du premier chapitre de sa thèse¹ :

« L'essentiel de cette dissertation consistera dans la description détaillée de comportements interactifs minutes par minutes de deux groupes d'enfants assis autour d'une table avec un enseignant dans une salle de classe du premier degré. [...] Pour être plus précis, il s'agit de deux groupes à l'intérieur d'un atelier de lecture. Un premier groupe est considéré comme le groupe de haut niveau [...] ; il est composé d'enfants qui ont appris avec succès à lire et leur enseignant les considère comme ayant appris correctement. L'autre groupe est le groupe inférieur [...] ; il est composé d'enfants ayant des difficultés à apprendre à lire et qui sont constamment en difficulté avec le maître. En gros, dans leurs activités scolaires quotidiennes les enfants du groupe fort sont tranquilles et joyeux (*orderly and bright*) et les enfants du groupe faible sont dissipés et pas entraînés (*not orderly and no so bright*).

Le but de cette description est de montrer 1) que dans le comportement des deux groupes on trouve de manière équivalente ordre et régularité, 2) que cet ordre représente un accomplissement actif de la part de tous ceux qui sont impliqués, et 3) que cet accomplissement peut être compris en termes d'efforts de chacun pour donner du sens en commun avec ceux qui sont autour. » (McDermott, 1976 [trad. Clanché], p. 1).

Mais l'approche de McDermott est aussi largement nourrie par l'ethnométhodologie de Garfinkel, comme par la sociologie interactionniste goffmanienne. C'est donc une sociologie qualitative qu'il vient croiser avec l'anthropologie. Cet emprunt permettra à l'ethnographe d'opérer un renversement conceptuel essentiel qui désenclavera la culture de l'état naturalisé dans lequel l'avait plongé le culturalisme. Laissons à McDermott le soin de le présenter – l'extrait provient ici de l'article « Culture as Disability » co-écrit avec Hervé Varenne, déjà cité :

« La cohérence de toute culture n'est pas donnée par les membres de cette culture parce qu'ils seraient semblables, ni même parce qu'ils sauraient les mêmes choses. [...] La culture n'est donc pas tant un produit de partage que le résultat produit par ces gens à force de se frotter durement les uns contre les autres, avec des outils déjà disponibles et bien structurés. Il est nécessaire de penser à la culture en termes de processus qui propose que l'on se façonne un monde. » (McDermott & Varenne, 199 [trad. Clanché et Perret], p. 3).

« La culture n'est pas un fait d'observation », aurait pu aussi dire Bazin (2008). Et si la culture n'est pas la donnée première en laquelle les anthropologues culturalistes avaient eu le bonheur de voir une alternative au biologique, elle n'en reste pas moins une réalité sociale, et, en tant que telle, le fruit d'une construction collective dont il s'agit de comprendre les modalités. Il est important, d'ores-et-déjà, de préciser que cette construction ne repose pas, chez McDermott, sur la mise en œuvre d'une conception rationalisée de la pratique, où les acteurs auraient pour projet d'élaborer de concert des comportements ordonnés. Ce qui est bien à

¹ Je remercie chaleureusement le Pr Pierre Clanché pour la traduction de ce texte fondamental (encore non publiée).

l'œuvre, au contraire, reste une anthropologie de la pratique, au sens bourdieusien (1980). En l'état, la position de McDermott le conduit, non pas à nier l'intérêt de l'explication des discontinuités culturelles, mais à minorer sa pertinence eu égard à un ensemble de phénomènes trop peu étudiés dans le fonctionnement des sociétés scolaires. C'est ce qu'il explicite, ci-dessous, dans un nouvel article publié avec Gospodinoff :

« Cet article prend en considération l'idée généralement admise selon laquelle les enfants des minorités échouent à l'école parce qu'il y a une discontinuité entre leurs façons de faire ou les codes leur permettant de partager des significations les uns avec les autres et les codes que les enseignants ont l'habitude d'utiliser, ces derniers enseignants venant généralement de groupes sociaux plus favorisés. Dans la plupart des propos, on insiste sur le fait que les membres des groupes minoritaires et majoritaires ont des langages, des dialectes, des systèmes de posture ou encore des rythmes d'interaction différents, que ces différences participent à générer des problèmes de communication entre les uns et les autres, et que ces problèmes de communication conduisent à l'aliénation et à l'échec à l'intérieur des classes. Cet article est différent sur le fait que, sans nier l'existence de différences de codes de communication, nous mettrons en avant leur caractère secondaire par rapport aux relations sociales [politics] entre les membres des différents groupes aussi bien dans la classe que dans la communauté plus large. Nous avancerons que le problème permanent de communication entre les enseignants et leurs élèves ne relève pas d'un accident, c'est-à-dire, en fait, qu'il représente un accomplissement interactif de la part de tous ceux qui sont impliqués dans les conditions données et qui les engagent ensemble soit à enseigner, soit à apprendre à lire et à écrire. » (McDermott & Gospodinoff, 1981, [traduction personnelle] p. 212).

L'anthropologie post-culturaliste de McDermott reconduit directement à la théorie des situations didactiques. Dans mes travaux, elle contribuera à utiliser cette dernière comme un instrument d'étude de la fabrique des cultures. Dans la réponse que Brousseau adressait à Vergnaud (sur la prise en compte du sujet dans son travail) à l'occasion du colloque organisé sur la TSD en 2004 à Bordeaux, la position du didacticien apparaissait une nouvelle fois sous cette perspective profondément culturelle, et non culturaliste :

« Prenons l'exemple du précepteur. Ce n'est pas parce que l'élève est tout seul que le précepteur va chercher à traiter sa psychologie : il est obligé de traiter les connaissances de la société. Autrement dit, les connaissances qui nous intéressent sur les connaissances de l'élève, ce sont les connaissances qu'il doit avoir, c'est-à-dire les connaissances que pourrait avoir tel représentant de la société à laquelle l'élève appartient. » (Brousseau, *in* Salin, Clanché & Sarrazy, 2005, p. 23).

1.4 Conclusion au chapitre 1

Ce premier chapitre de ma note, qui a sollicité un ensemble de références issus de champs scientifiques distincts et particulièrement exigeants d'un point de vue théorique et épistémologique, était nécessaire pour montrer comment, dans mes travaux, la situation est le lieu de croisement des cadres anthropologiques et didactiques. C'est bien la situation que je considère en effet comme l'objet théorique permettant l'étude des pratiques humaines, et plus particulièrement des pratiques éducatives.

Néanmoins, le terme plus générique que je retiendrai maintenant pour analyser les phénomènes de diffusion des savoirs est celui de « contexte ». Son usage vient en quelques sortes "épaissir" l'idée de situation en convoquant l'ensemble des niveaux de structuration de cette dernière (au-delà du feuilletage strictement didactique déjà travaillé dans la TSD – Brousseau, 1988 ; Margolinas, 2002), dans la lignée ici largement présentée de l'approche multilevel d'Ogbu (1981). Mais l'idée de contexte confère également une autre dimension à la situation : celle de son impermanence, ou de sa reconfiguration continue. Le chapitre suivant permettra de montrer comment la question de la dynamique du contexte est devenue en effet l'élément déterminant de la spécification de mon approche anthropologique de la diffusion des savoirs.

2. La dynamique du contexte

Trois aspects seront abordés dans ce chapitre. Après avoir repositionné mon intérêt pour le contexte dans le cadre plus général des recherches en éducation et montré la nécessité d'en renforcer la définition (2.1), je développerai la manière dont l'anthropologie critique permet une lecture nouvelle et heuristique de la notion (2.2). Un nouveau point de croisement entre anthropologie et théorie des situations pourra alors être mis en évidence (2.3). Il place la question de la dynamique en son centre, et peut être considéré le point d'impulsion véritable de mes travaux.

2.1 Séductions et résistances de la notion de contexte dans les recherches en éducation : le cas des pratiques d'enseignement

L'idée selon laquelle le contexte est un élément mouvant n'est pas nouvelle. Le terme de contexte est devenu très courant dans la littérature en éducation à partir de la fin des années 90, parallèlement à un second mot-clef : celui de processus. L'usage de ces deux termes concerne alors l'étude des pratiques d'enseignement. Un retour rapide sur ce domaine de recherche permettra de comprendre comment la prise en compte du caractère dynamique du contexte est aussi essentielle que difficile du point de vue de son opérationnalisation conceptuelle.

2.1.1 Le tournant des années 90 : de nouveaux besoins pour penser l'enseignement

L'intérêt pour le caractère dynamique du contexte émerge en même temps que l'imposition d'un nouvel objet dans la recherche en éducation : celui des pratiques d'enseignement. Cet objet s'institutionnalise de manière assez tardive en France. Pour le situer, on dira qu'il apparaît avec l'émergence de ce que Doyle (1986) nomme le paradigme écologique, regroupant les recherches prenant pour objet l'étude des « relations entre les demandes de l'environnement, c'est-à-dire les situations de classe, et la manière dont les individus y répondent » (Doyle, 1986, p. 452)¹. Si les premiers travaux relevant de ce paradigme

¹ Une présentation des deux autres paradigmes identifiés par Doyle est disponible en Annexe 2 (p. 207).

dataient des années 70-80 aux Etats-Unis (ceux de McDermott, par exemple, en font partie¹), leur influence en France ne se fera sentir qu'à la fin des années 80 et au début des années 90, sous l'effet de plusieurs facteurs.

Le premier concerne l'évolution de la question des inégalités scolaires, jusqu'alors traitée d'un point de vue macrosociologique. Depuis les enquêtes de l'INED (1970), puis dans les études de Bourdieu et Passeron (1970, 1985) ou Boudon (1979), *etc.*, la perspective consistait à examiner les conditions socioculturelles des inégalités de réussites au sein d'un système scolaire devenu théoriquement méritocratique. La fin des années 80 verra s'imposer un nouveau thème au cœur de cette problématique des inégalités : celui de l'effet-maître. L'intérêt de l'approche repose sur la mise en évidence de la part de variance expliquée par l'action propre des enseignants dans la réussite de leurs élèves, non résumable donc aux uniques positions non scolaires de ces derniers. Dès lors, la nécessité d'examiner ce qui se déroule à l'endroit des pratiques d'enseignement devient évidente. Les chercheurs entendent examiner les processus strictement pédagogiques de la genèse ou du maintien des inégalités. L'article de Bressoux, paru en 1994 dans la *Revue française de pédagogie*, marque l'imposition de ce nouvel objet de recherche.

Au moment de la parution des premiers travaux sur l'effet maître en France, il faut noter que le thème de l'efficacité des pratiques d'enseignement est déjà ancien aux Etats-Unis². Et c'est parce que plusieurs types d'explication ont déjà été avancés à propos de la différence d'efficacité des pratiques des enseignants dans les classes que Bressoux, par exemple, peut dégager de premières conclusions relatives à l'écueil des approches dominantes de la question :

« L'approche des effets-écoles et des effets-maîtres se caractérise malheureusement par un manque de théorie, malgré certains efforts pour se référer aux théories des apprentissages telles que celle de Piaget, ou bien encore aux théories de l'attribution et, pour ce qui est des effets-écoles, aux théories de la sociologie des organisations. Ce manque d'une théorie constituée contraint souvent à rechercher des explications a posteriori aux corrélations observées, corrélations certes fondamentales dans la mesure où elles fournissent des éléments empiriques dans un champ largement dominé par le sens commun et les idéologies, mais qui conduisent parfois à des interprétations quelque peu disparates ». (Bressoux, 1994, p. 122).

¹ Notons que la première publication du texte de Doyle date de 1978 pour la version américaine.

² On pourra se reporter à l'article de Doyle déjà cité (Doyle, 1986), qui montre que la problématique de l'efficacité des pratiques d'enseignement existe déjà au début du 20^{ème} siècle aux Etats-Unis.

La critique de Bressoux est classique et marque assez bien, en France, le début de l'intérêt pour le développement de cadre d'analyse spécifique à l'étude du travail de l'enseignement au sein des établissements scolaires, voire dans la classe. Cette critique avait déjà été formulée près de 20 ans auparavant au Québec, et proposait des pistes de développement vers l'étude de ce qui se déroule au sein même de la situation d'enseignement :

« [L]a cause la plus fondamentale de la pauvreté de la recherche objective sur l'enseignement doit être recherchée dans l'oubli continu d'un groupe de variables qui se situe entre le curriculum et le maître tel qu'il est, – au sens existentiel, – d'une part, et les apprentissages de l'élève (qu'il faudrait mieux mesurer), d'autre part : on néglige ce qui se passe réellement en classe. [...] Pour améliorer la fabrication d'un objet, il semblerait aberrant de ne pas voir comment l'artisan procède, mais bien de mesurer indépendamment son intelligence, son caractère, sa taille, son poids, et que sais-je encore ». (De Lansheere, préface à Dussault & *al.*, 1973, p. xii).

En France, il faut attendre les publications des grands spécialistes de la sociologie de l'éducation anglo-saxonne pour fournir les instruments nécessaires à l'étude des pratiques de *fabrication* du jeu scolaire : Derouet, Sirota, Henriot-Van Zanten ou encore Forquin. En 1987, par exemple, Henriot-Van Zanten, Derouet et Sirota publiaient leur note de synthèse dédiée aux « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation » (n°78 et 80 de la *Revue française de pédagogie*)¹. Cette note avait été consacrée à trois thématiques (« l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe »), réunissant en un même espace approches anthropologiques, ethnographiques et interactionnistes (parties 1 et 3), étude des effets établissement (partie 2) et premiers travaux menés sur le fonctionnement de la classe (partie 3). Elle faisait suite à la conséquente note de Forquin sur la sociologie des inégalités d'éducation, toujours dans la *Revue française de pédagogie*. Les trois parties, qui parurent entre 1979 et 1980, proposaient un panorama aussi large que minutieux des formes d'émergence de la question des inégalités en France, aux Etats-Unis et en Grande-Bretagne, et des principaux traitements qui en avaient été faits (Forquin, 1979a, 1979b, 1980). Cette focalisation sur le rôle des pratiques scolaires sur la réussite des élèves et l'ouverture internationale vers la sociologie américaine et britannique participera à la sensibilisation des chercheurs français aux travaux anglophones. Quelques années plus tard, Forquin publie *Ecole et culture* (1989), centré sur l'anthropologie britannique (et nord-américaine).

Rappeler ces textes fondamentaux dans l'histoire récente de la recherche française permet de comprendre l'orientation des travaux sur l'enseignement à partir des années 90. A côté du développement d'une sociologie qualitative et d'une ethnographie de l'éducation en France (Vasquez, 1992 ; Payet, 1995 ; Vasquez & Xavier de Brito, 1996 ; Delalande, 2001 ; Marchive, 2003, 2011 ; Bedouin, 2012 ; Berry, 2012...)², on assiste à un développement des

¹ Les trois parties de cette note conséquente sont réunies dans Derouet, Henriot-Van Zanten et Sirota (1990).

² On trouvera des analyses successives de l'actualité de ce champ de recherches dans Berthier (1996), Delalande (2001) et Marchive (2012).

études sur les pratiques enseignantes dans une perspective qualitative et compréhensive. Il s'agit, pour le résumer, d'être en mesure de pouvoir décrire ce qui se déroule à l'intérieur de la « boîte noire » (Sirota, 1987), dans le but de comprendre comment se fabrique ce que les approches macroscopiques des questions éducatives laissent dans l'ombre. Forquin résume la situation en 1997 :

« Ainsi, au lieu par exemple de constater statistiquement le fait des inégalités sociales devant l'éducation et de s'interroger après coup sur les causes explicatives de ces inégalités, il s'agit de saisir au cœur même des situations, dans le déroulement même des activités d'enseignement, d'évaluation et d'orientation, le processus d'émergence et de cristallisation des inégalités [...]. On dira qu'il s'agit de passer de la chose instituée à l'activité instituante ». (Forquin, 1997, p. 45).

L'allusion finale à Mehan à travers l'expression d' « activité instituante » (cf. Mehan, 1997) est importante. Elle marque que la façon dont est introduite la prise en compte du contexte dans les recherches en éducation va de pair avec l'idée que les positionnements dans le jeu didactique se construisent sous l'effet de processus qu'il reste à étudier. Tout se passait comme si la prise en compte du contexte comme élément mouvant de structuration des phénomènes éducatifs pouvait enfin émerger pour étudier le fonctionnement du cœur de la classe.

2.1.2 Du contexte au "complexe" : les désillusions conceptuelles

a. *Montée en puissance des dimensions situées et mouvantes de l'enseignement-apprentissage*

Les travaux marquants des années 90 dans le champ de l'éducation mettront donc l'accent sur la dimension évolutive et dynamique des situations scolaires, où les élèves comme les enseignants apprennent et accomplissent leur « métier » sur le mode incertain et néanmoins organisé de l'expérience. Les thèmes mis à jour sont alors ceux du quotidien et de l'ordinaire, dans la lignée, encore, des travaux de Sirota, – *L'école primaire au quotidien* (1988). Ils seront associés à quelques objets significatifs : les « interactions » par exemple, émergeant très nettement comme objet d'étude à partir des années 90¹ ; tout comme celui de processus, un peu plus tard². Le fait que la question processuelle et dynamique soit au centre de ces travaux s'illustre par exemple à travers les productions importantes de l'époque, dont les deux ouvrages de Perrenoud : *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (1994) ; puis *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude* (1996). Au vu du succès qu'ont remporté de telles

¹ Une analyse rapide des titres d'articles ou de notes parus dans la *RFP* fait état de 6 mentions au terme d' « interaction » (ou à une déclinaison) entre 1967, date de création de la revue et 1989. Sur le même empan chronologique, c'est-à-dire dans les 23 années suivantes, le nombre a plus que triplé (on compte 20 titres comportant le terme d'interaction).

² La même analyse à partir du terme de « processus » et de ses déclinaisons montre en effet l'apparition franche du vocable à partir de la seconde moitié des années 90. Sur les mêmes périodes que précédemment, on observe 5 occurrences jusqu'en 1989 et 17 à partir de 1990.

publications, on peut affirmer que leur contribution fut grande à l'instauration de l'idée selon laquelle le contexte, dans ses dimensions quotidiennes et mouvantes, devient un élément légitime de la recherche en éducation.

A l'appui de cette hypothèse, mes travaux pour la thèse m'avaient déjà conduite à objectiver la place prise par l'idée de contexte dans les recherches (et plus largement celle d'écologie, incluant la perspective dynamique et processuelle présentée ci-dessus). De nombreux cadres théoriques apparurent en effet à cette époque : le *modèle écologique* (Altet, 1994 ; Bressoux, Coustère & Leroy-Audouin, 1997...) ; les théories de l'*action/cognition située* (Altet, 2002 ; Casalfiore, 2002 ; Durand, 1996 ; Saujat, 2000...) ; les approches basées sur la notion de *contextualisation* (Bru, 1991 ; Marcel, 2004...). A ces premiers cadres, explicitement basés sur l'idée de situation ou d'écologie, s'ajoutaient les travaux de l'ergonomie (Faïta, 2003 ; Roditi, 2005 ; *etc.*), accordant une grande importance aux relations entre l'homme et son milieu, et enfin – pour aller jusqu'au bout de la démarche – ceux de l'approche anthropo-didactique (Marchive, 2006a ; Sarrazy, 2002d), fondée sur le concept de situation, comme j'ai déjà pu le montrer dans le chapitre 1. Au final donc, cet intérêt porté à la notion de contexte peut être considéré comme un fait marquant des approches en sciences de l'éducation de ces 20 dernières années, notamment à propos de l'étude des pratiques d'enseignement. Cette nécessité de la prise en compte du contexte dans les travaux sera encore réaffirmée au milieu des années 2000, par Bru, Altet et Blanchard-Laville :

« S'il faut bien reconnaître qu'elles ne relèvent pas de préoccupations récentes, l'évaluation et la compréhension des effets des pratiques pédagogiques n'en sont pas moins des thèmes toujours d'actualité pour la recherche. Le bilan des travaux consacrés à ces thèmes n'est certes pas négligeable, mais nous sommes encore loin de posséder des conclusions assez déterminantes pour savoir à quoi tiennent précisément les effets des pratiques pédagogiques et, surtout, comment ils se produisent. [...]Pour aller plus loin dans la compréhension des effets de l'enseignement, il devient plus que jamais indispensable de mieux connaître les liens entre enseignement et apprentissage et d'identifier les processus dont relèvent ces liens. » (Bru, Altet & Blanchard-Laville, 2004, p.75).

b. Célébration du complexe, dissipation du contexte

Ce positionnement de la notion de contexte dans l'espace de la recherche me permettra maintenant de revenir à la question qui m'a préoccupée dans mes travaux. Car cette mise en avant de la notion de processus et de granularité fine censée renouveler l'étude des phénomènes d'enseignement ne fut pas, de mon point de vue, suivie des effets escomptés concernant l'évolution des recherches. Sur le plan notionnel et conceptuel, par exemple, seuls les travaux de Bru (1991) – puis dans cette inspiration ceux de Sarrazy (1996) – consacrés à la variabilité des situations d'enseignement, avaient véritablement commencé à outiller cette approche jusqu'au milieu des années 2000. Depuis, peu de concepts se sont pérennisés, excepté peut être celui de jeu didactique, issu des écrits de Sensevy et Mercier (2007), que l'on pourrait considérer davantage comme un type d'approche des phénomènes d'enseignement – approche

d'ailleurs associée à des méthodologies spécifiques, comme la mise en intrigue. Parmi les autres concepts permettant d'outiller l'étude du contexte (comme dynamique), je citerai pour l'exemple celui d'« organisateur » ou encore de « compétence », apparus de manière concomitante en 2007 (cf. l'ouvrage dirigé par Bru et Talbot, en 2007, *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche* ainsi que le n° 56 de la revue *Recherche et formation*, paru aussi en 2007, « Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées »). Si l'on retrouve sporadiquement l'usage de ces concepts dans plusieurs recherches, ils n'apparaissent néanmoins pas comme des éléments de structuration stabilisés de l'approche contextualisée des pratiques d'enseignement, au point qu'ils n'auront pas fait l'objet de véritables mises à l'épreuve épistémologiques. On aurait pu s'attendre pourtant à ce que la simple concomitance chronologique d'une entrée par les « organisateurs », définis comme des éléments « rendant apte à la vie » les pratiques enseignantes (Vinatier & Pastré, 2007, p. 96), et pensés en lien avec les concepts de pratique et d'activité, interpelle l'entrée par les compétences, le concept renvoyant explicitement, dans le détail des textes composant l'ouvrage cité plus haut au « savoir-enseigner » et à la « réflexion sur l'action » (Altet, 2007), à l'auto-régulation (Brodeur, 2007), à la « reformulation orale » (Garcia-Debanc, 2007), ou encore aux capacités des enseignants à « gérer et organiser » (Clanet, 2007).

Finalement, les résultats produits à propos du fonctionnement de l'enseignement n'ont pas été profondément renouvelés par la mise en avant du contexte et de ses dynamiques. Plus visiblement en revanche, la célébration de ce contexte aura souvent abouti, à l'issue des articles publiés, à des déclarations que je considérerai ici comme incarnant une sorte d'écueil de ce type d'approches : celles posant l'enseignement comme un monde « complexe », « insondable », « restant encore à investiguer », *etc.* La modestie apparente de tels propos participe dans de trop nombreuses recherches à justifier l'absence de résultats significatifs permettant de faire débat sur des sujets importants dans la communauté éducative. En quoi la prise en compte de la dimension processuelle de l'enseignement, ou encore interactive, permet-elle de produire des résultats importants à propos des pratiques d'enseignement ? Jusqu'à quel point la célébration du caractère complexe des phénomènes d'enseignement peut-elle bénéficier à leur meilleure compréhension ? S'il n'est pas le lieu ici de se livrer plus intensément à une lecture critique des recherches menées, cette analyse rapide est motivée par la nécessité de pointer les raisons possibles à cet état de fait. Une explication est en effet déterminante, de mon point de vue, dans ce phénomène : celle de la difficulté, pour les chercheurs, à se doter d'instruments conceptuels permettant de mener les approches processuelles revendiquées. A défaut, les tentations sont toujours grandes d'osciller entre deux écueils interprétatifs : celui de l'ordre structurel (où les pratiques d'enseignement seraient la manifestation de lois surplombantes aux acteurs) ; et celui de l'ordre cognitif (où la réflexivité et la métacognition redeviennent, *in fine*, les clefs explicatives des conduites des sujets). C'est dans l'anthropologie, pour ma part, que je suis allée

puiser les instruments conceptuels de cette prise en compte de la dimension mouvante des contextes.

2.2 Les instruments de l'anthropologie pour penser les dynamiques

La manière dont l'anthropologie a nourri ma définition du contexte a été en partie exposée dans un article (Chopin, 2014, à paraître), sur lequel je m'appuierai ici ^[Texte 5]. Il s'agira de dessiner la façon dont l'anthropologie critique et l'anthropologie bourdieusienne incluent la question de la dynamique à la définition du contexte. Pour cela, je rappellerai d'abord quels obstacles ces approches ont dû surmonter. La présentation de ces obstacles est importante ; on les retrouvera sous des formes à peine spécifiées à l'intérieur du champ scolaire.

2.2.1 Obstacles à une pensée du temps constitutif des pratiques sociales

« L'histoire n'a pas été négligée par inadvertance mais pour des raisons conceptuelles et discursives complexes. »

N. Thomas, *Hors du temps*, 1998, p. 10.

Science des contextes par excellence, l'anthropologie est loin d'être historiquement caractérisée par une épistémologie soucieuse de la prise en compte du temps, comme dimension constitutive des phénomènes humains. Les travaux de l'anthropologie critique ont mis en évidence le phénomène à travers deux thèmes en particulier : le premier, que je nommerai « la naturalisation du temps » ; le second, relatif à ce que Fabian (2006 [1883 pour la première édition américaine]) appelle « le déni de co-temporalité ».

a. *Le temps naturalisé en anthropologie*

Pour l'anthropologue Fabian (2006), le temps figure comme une catégorie d'analyse puissante du discours anthropologique. Ce que le chercheur dénonce en revanche, c'est que l'usage de cette notion a été circonscrit, dans les analyses menées depuis le 19^{ème} siècle, à des conceptions servant des formes de pouvoir chrétiennes et occidentales puissantes. La première de ces conceptions est celle d'un temps qu'il nomme « spatialisé ». Elle repose sur le fait que la distance géographique des premières expéditions anthropologiques se confondait, dans l'esprit occidental et colonial, avec une traversée des âges de l'humanité. Sous l'effet d'une sorte d'analogie chronologique en effet, les explorateurs parcourant les océans étaient perçus comme des êtres capables de remonter le temps jusqu'aux sociétés primitives : « Le voyageur philosophe qui navigue vers les extrémités de la terre traverse en effet la suite des âges ; il voyage dans le passé ; chaque pas qu'il fait est un siècle qu'il franchit » (Degérando, cité par Fabian, 2006, p. 33). Sous cette première conception donc, attachée au discours évolutionniste, le temps se fait espace, la distance géographique épouse l'axe chronologique.

C'est une autre forme d'adéquation entre temps et espace, plus qualitative, qui soutient la deuxième conception du temps présentée par Fabian. Qualifiée de « typologique » ou encore de « thématifiée » par l'anthropologue, on en saisit l'une des manifestations lorsque certains termes empruntés à l'univers lexical du temps (celui d' « époque », d' « ère » ou encore d' « âge ») sont utilisés en tant que marqueurs d'événements socioculturels jugés suffisamment significatifs pour être retenus par l'histoire – et même retenus *comme* histoire. Ainsi en va-t-il par exemple de « l'âge de pierre » ou du « temps des châteaux forts », expressions passées dans le langage commun et qui correspondent *in fine* à des sortes d'états successifs du monde, que Fabian définit comme des « qualités » de ce dernier (*Id.*, p. 59). On pourrait également évoquer d'autres formules, sur des échelles plus réduites : celle du « temps des cerises », du « temps des vacances », ou encore du « temps des études »... autant de périodes qualifiées par les événements qui les composent et qui les définissent.

Si un détour par ces considérations en anthropologie apparaissait nécessaire, c'est qu'il conduit à comprendre que la convocation du temps dans le discours en sciences sociales repose généralement sur une conception naturalisée de ce dernier : le temps comme quelque chose en soi, alternativement distance *mesurable* (dans la perspective spatialisée) ou état du monde *qualifiable* (dans la conception typologique). Le pendant de cette naturalisation, chez Fabian, est celui de la mise à distance de l'Autre dans le discours anthropologique. L'Autre, c'est toujours celui d'un autre temps, éloigné sur l'échelle de l'humanité autant que dans l'espace physique, puisque peuplant des contrées dites « reculées » (versant spatialisé du temps), ou bien l'Autre différent de nous puisque relevant d'un *autre* temps, celui de l'archaïsme, de la paysannerie, des sociétés sans écritures, *etc.* (versant typologique).

b. Dénier de co-temporalité et volonté de faire science

Ce phénomène de mise à distance temporelle conduit Fabian à parler de « déni de co-temporalité » à propos de la pratique ethnographique. L'expression est utilisée pour relever une contradiction au cœur de l'anthropologie. Alors qu'au cours de l'enquête de terrain l'ethnographe et les indigènes partagent une même expérience temporelle – et que ce temps partagé du terrain, est même une véritable institution dans l'anthropologie sociale et culturelle –, le passage à l'écriture anthropologique conduit généralement à l'effacement complet de cette « co-temporalité » : « J'entends par là, précise Fabian, *une tendance persistante et systématique à placer le(s) référent(s) de l'anthropologie dans un Temps autre que le présent du producteur du discours anthropologique.* » (2006, p. 72). Pour le dire autrement, le « temps intersubjectif » (Fabian, 2006) de l'expérience vécue, où l'autre que moi est appréhendé dans une perspective interactionnelle et dynamique (imposant par exemple à l'ethnographe l'apprentissage de la langue et une durée conséquente sur le terrain), s'efface au moment du passage à l'écriture où la catégorie du temps cesse d'être une composante des pratiques étudiées pour devenir un élément de catégorisation de ces pratiques. L'autre devient cette sorte de « représentant » d'un temps

éloigné, et, par ce mouvement, privé de temporalité spécifique : il est extrait de son propre temps pour incarner celui que nous lui attribuons.

Il n'est pas anodin que cette expulsion de l'autre de sa propre temporalité (Fabian parle d'« allochronisme », 2006) soit repérée au moment précis du passage à l'écriture anthropologique. Ce temps correspond en effet au moment de la mise en savoir de l'autre :

« [P]our bon nombre d'anthropologues la distance temporelle *est* l'objectivité. Cela se reflète d'ailleurs de manière très pertinente et avec une prédictibilité exaspérante dans l'image qu'a le grand public de notre discipline. Je ne suis certainement pas le seul anthropologue qui, quand il se présente comme tel à son voisin, son coiffeur ou son médecin, éveille la vision d'images du passé lointain. » (Fabian, 2006, p. 70).

La remarque est fondamentale pour comprendre les obstacles présidant à la pensée du temps comme élément constitutif (et non descriptif) des pratiques humaines. Il existe en effet une fonctionnalité pratique à l'expulsion du temps comme catégorie constituante dans la recherche en science sociale. Elle est liée à la prétention à l'objectivité, sur au moins deux dimensions : 1/ épistémologique (la modélisation du mouvant est chose ardue et la mise en évidence de la fixité peut être entendue, dès lors comme le reflet d'une simple incapacité) ; 2/ institutionnelle (la volonté de faire science, dans les sciences sociales en particulier, a toujours nourri la tentation à la production d'un discours vrai partout et de façon immuable). On pourra remarquer que les sciences sociales ont mis du temps à reconnaître ceux qui auront pensé les mouvances dans les phénomènes humains : Tarde et d'une certaine manière Weber, en sociologie ; Balandier en anthropologie.... Il faudra attendre les années 80, c'est-à-dire l'affaiblissement du culturalisme et du structuralisme pour voir émerger une autre sensibilité épistémologique en sciences sociales, et avec elle, le retour du temps comme dimension fondamentale des pratiques humaines.

2.2.2 De la culture comme "donné" à la culture comme "produit"

Le renversement conceptuel proposé par l'anthropologie critique consiste à se départir d'une vision de la culture comme "donné", pour l'envisager comme "construction" : la culture ne serait « pas tant un produit de partage que le résultat produit par ces gens à force de se frotter durement les uns contre les autres, avec des outils déjà disponibles et bien structurés », disaient McDermott et Varenne (déjà cités *supra*, p. 37). L'influence interactionniste, voire ethnométhodologique est nette dans la définition. Elle cheville le concept à cet ordre de l'action cher à Goffman et Garfinkel dans leurs analyses des "arrangements" humains, sans exclure la participation d'ordres structurels à de tels processus.

Si l'idée consistant à penser la culture comme le produit des interactions humaines paraît simple, elle n'en est pas moins radicale du point de vue de ses implications. Pour Bazin, par exemple elle implique de renoncer au concept d'ethnie pour prétendre à l'anthropologie :

« L’ethnie apparaît [...] comme le résidu savant d’une polysémie pratique », affirme ainsi l’anthropologue (Bazin, 2008, p. 131). De ce point de vue, comme le résume Bensa dans la préface à ce même ouvrage, « l’ethnos fait écran à l’anthropos »¹, c’est-à-dire qu’en fixant *a priori* l’entité de l’ethnie, le chercheur postule l’univocité d’un groupe et se prive ainsi de saisir la polyphonie dont résulte, comme produit, la réalité culturelle. Il se prive, également, de la saisir comme produit de l’histoire (et pas seulement celle du temps long, mais celle des interactions quotidiennes se nouant pour faire sens), qui fabrique continuellement de nouveaux ordres collectifs. Ainsi culture et histoire, ordre et changement peuvent-ils cohabiter, parce qu’ils se supportent l’un l’autre. Leur union impose de renoncer à toute transcendance du concept de culture : « Le réel est rugueux, rappelle ainsi Bensa. Fait de bric et de broc. » (2006, p. 123).

C’est donc au final la manière dont l’histoire, et plus sommairement le temps, sont chevillés à l’idée de culture qui m’aura conduite à dynamiser la définition du contexte dans mes travaux. Les travaux de Bazin (2008), Bensa (2006), Naepels (1998) ou encore Amselle (1990), rejoins sur cette définition historicisée de la pratique par ceux de Bourdieu (1980, 2003), armeront ainsi conceptuellement une étude du contexte ambitionnant de rendre compte de la dimension processuelle des pratiques de diffusion des savoirs.

2.3 Le didactique et les dynamiques

Pour terminer ce tour d’horizon, je montrerai maintenant que mon intérêt pour la dimension dynamique du contexte en éducation a rapidement trouvé un lieu de résonance fort à l’endroit de la TSD et des théories qui en sont issues.

2.3.1 Processus, dépendance, mémoire : la TSD comme science des (ré) agencements

« Un sujet ne s’adapte pas à la situation. Je dis cela tout le temps, quand je dis cela, je fais un abus de langage, parce que la situation évolue tout le temps ».

G. Brousseau, *In* Salin, Clanché & Sarrazy, *Sur la théorie des situations*, 2005, p. 22.

L’un des atouts de la TSD réside dans le fait qu’elle répond à l’un des défis majeurs posé par la théorisation de l’enseignement : modéliser l’action visant à créer les conditions de transformation des conduites des sujets. Ce faisant, elle pose d’emblée en son centre la question de la temporalité, sous au moins deux aspects : d’une part, elle s’attache à reconstruire une temporalité proprement épistémologique pour les élèves (quels processus de connaissances, par

¹ *In* Bazin (2008, p. 17).

exemple, en fonction de quel type de dépendance didactique, permettra une introduction optimale aux nombres décimaux ?) ; d'autre part, elle prend acte du fait que l'orchestration de ce temps d'apprentissage (considéré sous un versant on l'aura compris non cognitif, mais bien épistémique), se réalise dans une temporalité imposant au professeur ses propres contraintes (le nombre de séances consacrées à telle leçon par exemple, le positionnement des vacances dans la progression didactique, *etc.*).

Sur le premier volet, les travaux relatifs aux processus didactiques (Brousseau & Brousseau, 2005a) ainsi qu'aux dépendances (Brousseau & Brousseau, 2005b) auront particulièrement nourri mon approche. Si mes travaux sur le champ scolaire – et sur l'enseignement des mathématiques en particulier – y feront référence, la transposition des questions qu'ils soulèvent est actuellement en cours dans le champ chorégraphique, dans le cadre d'une thèse que je dirige, consacrée aux conditions de la transformation des corporéités des danseurs¹.

Sur le second volet, les conceptualisations de la mémoire didactique chez Brousseau et Centeno seront centrales. L'enseignant est modélisé sous l'angle des décisions qu'il prend dans l'aménagement des conditions de l'oubli chez les élèves :

« Transformer les souvenirs en connaissances mobilisables est une opération didactique et cognitive mais pas seulement un acte individuel de mémorisation. L'organisation de la mémoire didactique fait partie d'une gestion plus générale du temps didactique. » (Brousseau, 1998, p. 323).

Il n'est pas étonnant que nombre de travaux aient été menés dans la perspective broussaldienne sur cette question du temps didactique, même si le thème *stricto sensu* est souvent référé aux écrits de Chevallard (Chevallard, 1991 [1985] ; Chevallard & Mercier, 1987)². Le concept de contrat et celui de milieu, en particulier, sont très utilisés pour décrire les réagencements successifs des situations didactiques dans le cours de leçons (Perrin Glorian & Hersant, 2003 ; Assude, 2004 ; Amade-Escot & Venturini, 2009), et constituent souvent la base des travaux prenant pour objet la co-construction du temps de l'enseignement entre le maître et ses élèves.

2.3.2 Le temps co-construit de la diffusion des savoirs

Plusieurs approches ont investi cette nervure broussaldienne permettant l'étude des conditions dites « de co-construction » (entre le professeur et ses élèves) du temps de la diffusion des savoirs.

¹ Thèse dirigée sous le régime de l'ADT, réalisée par Lise Saladain et intitulée : *Approche anthropo-didactique des leviers de la création/transformation des dispositions corporelles chez les danseurs contemporains professionnels : corps disponible vs corps disposé.*

² Je rappellerai plus loin mon positionnement par rapport aux théorisations chevallardiennes du temps didactique.

a. Perspectives interactives et contextualisées

Au croisement des apports de la théorie de la transposition et de celle des situations didactiques, les travaux de Mercier (1995, 1998) de Sensevy (1996, 1997) avaient permis de porter un regard qualitatif sur la manière dont les élèves participent pleinement à la construction du temps didactique. Dans les recherches ultérieures, la question de la part d'orchestration due au professeur dans cette construction du temps fut plus nettement dégagée (Mercier, Sensevy & Schubauer-Leoni, 2000 ; Fluckiger & Mercier, 2002), avec, en particulier, l'apport des travaux de Leutenegger (2000, 2005, 2009). Posant que les phénomènes d'enseignement se manifestent sous la forme d'une série aléatoire d'événements, temporellement ordonnés, desquels il s'agit d'extraire des signes pertinents pour la description du fonctionnement didactique, Leutenegger proposa en effet la construction de ce qu'elle nomme une « clinique des systèmes didactiques ». Cette réémergence de l'approche systémique, très broussaldienne à l'endroit spécifique du temps, est un signe fort de la manière dont la dimension dynamique de la diffusion des savoirs s'est imposée dans ce cadre théorique.

On la retrouvera encore chez d'autres auteurs, dans une perspective légèrement différente, que l'on pourra qualifier de multi-level (même si ce cadre théorique n'est pas toujours explicitement revendiqué). Les travaux de Favre (2003) par exemple, ou ceux de Giroux et De Cotret (2003), développent l'idée de l'interdépendance de l'action des élèves et de leur professeur pour construire le temps didactique, mais examinent l'effet joué par le contexte institutionnel sur cette co-construction. Les auteurs mènent sensiblement le même type d'approches, en Suisse pour le premier, au Québec pour les secondes. Il s'agit de comparer les modes de construction du temps didactique dans des classes réunissant des élèves jugés « faibles » (en classe spécialisée ou en classe de doubleur), et des classes dites « ordinaires ». Les conclusions des auteurs se rejoignent : plus les conditions « socio-pédagogiques » de l'enseignement (telles que la « spécificité » scolaire des élèves « faibles » et l'extensibilité du temps d'enseignement) autorisent la recherche d'une adaptation du temps de l'enseignement au temps des élèves (symptomatique de l'illusion de leur autonomie respective), moins le temps didactique avance ; les élèves progressent peu et le programme n'est pas parcouru ou bien réalisé sur le mode du défilement rigide des objets de savoirs, excluant des retours en arrière nécessaires à l'établissement de la connaissance.

b. Emergence de la notion d'hétérogénéité didactique

Les travaux que j'évoquerai pour finir reprennent ces perspectives interactives et contextualisées. Ils ont été menés par Sarrazy et proposent de conceptualiser plus étroitement les processus chronogénétiques, mais également, dans une perspective cette fois-ci clairement multi-level, les différentes strates structurant ces processus. Étonnamment, ces travaux ne portent pas d'abord sur le temps didactique, mais permettent de créer un cadre d'interprétation de phénomènes mis en évidence sur la base d'une contingence construite à partir de la question

de l'hétérogénéité. L'appui que j'y ai trouvé s'explique par le type de rapport exigeant à l'empirie à l'œuvre dans ces travaux, où la dynamique des phénomènes de diffusion des savoirs n'est pas posée en tant que cadre préalable, mais émerge de la nécessaire "mise en ordre" d'éléments *a priori* chaotiques – pour reprendre une expression chère à McDermott (Mc Dermott R. P., Gospodinoff K. & Aron J., 1978) – des comportements des maîtres et de leurs élèves.

Les premiers travaux de Sarrazy avaient été menés dans les années 90 au croisement d'approches anthropologiques (Wittgenstein, Searle et Bourdieu) et de la théorie des situations de Brousseau (1998), et avaient d'abord porté sur la question de la nature et des effets des multi-assujettissements à l'œuvre pour les enseignants et les élèves au cœur du jeu didactique : rôle des styles d'éducation familiale (Sarrazy, 2002a) ou des pratiques des professeurs (Sarrazy, 2002b) sur les positionnements scolaires, effet des Arrière-plans pédagogiques des professeurs sur l'organisation des situations d'enseignement (Sarrazy, 2001), et, plus fondamentalement, question du poids relatif de ces différents types de conditions sur la réussite des élèves (Sarrazy, 1996). La particularité de l'approche de Sarrazy était d'examiner les phénomènes de diffusion des savoirs au croisement de logiques à la fois didactiques, c'est-à-dire dépendant du savoir en jeu et des modalités de sa diffusion (en termes de dévolution ou d'institutionnalisation par exemple), et non didactiques (ou anthropologiques selon ses termes), renvoyant alors aux Arrière-plans, formes de vie, idéologies, *etc.*, structurant les pratiques des protagonistes de l'enseignement. Un tel croisement de regard devait permettre de rendre intelligibles les comportements de ces derniers, comportements que des regards didactiques ou anthropologiques, pris seuls, auraient conduit à considérer comme "incohérents".

C'est dans cette perspective que le chercheur a abordé la question de l'hétérogénéité dans le processus d'enseignement. Celle-ci est souvent considérée comme une contrainte à réguler pour le bon fonctionnement didactique (généralement par le moyen de la différenciation pédagogique). Pourtant certains comportements identifiables dans les pratiques enseignantes peuvent parfois, à les regarder rapidement, laisser penser que les professeurs ne font pas "ce qu'il faut" pour faire avancer l'ensemble de leur classe. En termes d'interactions verbales, par exemple, ils paraissent parfois ne pas prendre acte d'une intervention spontanée d'un élève faible en dépit des recommandations à considérer en particulier ces élèves-là (Sarrazy, 2001). Du point de vue des situations aménagées pour l'enseignement, ils introduisent des problèmes de plus en plus complexes alors que certains élèves butent toujours sur les premiers exercices proposés, *etc.* En considérant les pratiques des professeurs comme assujetties à des nécessités didactiques (faire avancer la classe jusqu'au terme de la leçon) et non-didactiques (ici pédagogiques, liés à l'impératif de laisser le moins d'élèves possibles sur le bord du chemin), Sarrazy proposa un renversement dans la manière de traiter la question de l'hétérogénéité dans l'enseignement (Sarrazy, 2002c). Sa position fut d'avancer que, au moment de débiter une leçon, tout professeur génère, par les situations qu'il pose à ses élèves, ce qu'il nomme une

hétérogénéité didactique correspondant à une distribution des positions auxquelles sont affectés les élèves par rapport au savoir visé par la leçon (positions apparaissant par exemple lorsque les élèves répondent juste ou faux à un exercice). Dès lors, la mission du professeur consiste à déplacer ces positions en vue de réduire les hétérogénéités créées, voire de les recomposer autour de nouveaux aspects du savoir avant de les réduire à nouveau, *etc.* Ce faisant, Sarrazy établissait deux avancées importantes pour la conceptualisation des pratiques d'enseignement : la nécessité de comprendre ces dernières à l'intérieur de la temporalité spécifique qui les structure ; la proposition d'une modélisation nouvelle et opérationnelle du temps didactique, considérant ce dernier comme un processus de création et de déplacement d'hétérogénéités didactiques (Sarrazy, 2002c). Il restait à se saisir de cette entrée, à lui donner corps à travers la mise à l'épreuve, et à en dégager les implications pour l'étude contextualisée de la diffusion des savoirs.

2.4 Conclusion au chapitre 2 et à la première partie

L'approche dynamique des phénomènes de diffusion des savoirs aura ainsi fortement spécifié mes travaux initiés dans le cadre anthropo-didactique. L'intérêt du croisement de l'anthropologie et de la théorie des situations n'avait en effet pas encore été explicité par les premières recherches menées dans cette perspective. C'est bien cette dynamique qui devait me permettre, pourtant, d'envisager différemment l'étude des logiques éducatives propres à des domaines variés, permettant ce double mouvement d'ouverture-spécification à de nouveaux contextes de diffusion des savoirs.

Les recherches que je présenterai maintenant couvrent deux domaines : scolaire, à travers l'étude de l'enseignement de disciplines académiques, les mathématiques en particulier ; et artistique, à propos de la transmission des savoirs chorégraphiques et de la pratique théâtrale. L'enjeu de cette présentation sera triple : d'une part, je chercherai à montrer que l'approche anthropologique de la diffusion des savoirs produit des résultats nouveaux et importants relativement aux domaines d'études concernés ; d'autre part, qu'elle met à l'épreuve et renforce l'intérêt de l'usage de la temporalité comme clef d'entrée dans l'étude des phénomènes éducatifs ; enfin qu'elle participe à une évolution essentielle de cette approche temporalisée de l'enseignement, en conduisant à développer un second concept (celui de corporéité) pour poursuivre l'opérationnalisation de la prise en compte du contexte dans l'étude des pratiques éducatives.

Partie 2. Recherches

« Un jour d'été dans les rangées de tomates, il me donne un petit panier pour aller ramasser les framboises, du côté du maïs. [...] A un moment, je glisse une des boules de fruit sur le bout de mon petit doigt gauche, puis une autre au bout de l'annulaire et ainsi sur les trois autres doigts. Bien plus compliqué de poursuivre en les glissant sur le bout des doigts de la main droite. Pour admirer l'ouvrage, lentement je lève les deux mains en l'air. Là, debout dans les champs, dix dés à coudre rouges au bout des doigts suspendus contre le ciel si bleu. Là, le corps se transforme. En expansion, suivant les étoiles rouges dans le fond bleu. Délicatement les points rouges frémissent, mon corps les accompagne... et je sais que je danse. La sensation de ce moment précis [...] lors de mes quatre ans, est toujours dans mon corps. En moi, à jamais. Par la suite, dans la cour, j'invente les situations qui pourraient à nouveau provoquer cette sensation. »

Susan Buirge, *Une vie dans l'espace de la danse*, 2012, p. 19.

3. Pratiques d'enseignement : une entrée par le temps

Mes premiers travaux portent sur le temps de l'enseignement et contribuent à montrer l'intérêt du concept de temporalité pour outiller l'approche des phénomènes de diffusion des savoirs. Comme définition liminaire, je poserai que la temporalité porte la marque de la spécification du temps aux événements et pratiques qui le créent¹. L'anthropologie est ainsi particulièrement adaptée à son étude. A l'heure où la question des rythmes scolaires ressurgit avec force sous un jour essentiellement quantitatif ou métrique (« combien de temps » accorder quotidiennement à l'éducation scolaire²), mes travaux rappellent que le balancier de l'horloge n'est qu'une modalité, parmi d'autres, de l'appréhension du temps de l'enseignement. Parce que l'école est une institution particulièrement soumise à cette hégémonie de la montre, et parce qu'elle est aussi un modèle très influent dans l'institutionnalisation des modalités de la diffusion des savoirs (son organisation est importée vers des domaines non scolaires), son étude sous l'angle de la temporalité revêt un intérêt majeur.

3.1 L'obstacle du temps métrique : approche critique

« Qu'il y ait un ordre du temps, nul n'en doute, des ordres plutôt, ayant varié suivant les lieux et les temps. Ordres si impérieux, en tout cas, qu'on s'y plie sans même s'en rendre compte : sans le vouloir et même en ne le voulant pas, sans le savoir ou en le sachant, tant ils vont de soi. Ordres auxquels on se heurte, si l'on cherche à y contredire. »

F. Hartog, *Régimes d'historicité*, 2012, p. 19.

C'est d'abord pour battre en brèche la domination aujourd'hui impérieuse de l'ordre du temps métrique, incarné par l'horloge et possédant un caractère dit « universel », que mes travaux ont porté sur le temps. Objet social puissant dont la sociologie a mis en évidence le rôle extrêmement structurant sur les activités humaines, le temps que l'on peut compter et dont on

¹ C'est également ainsi que la caractérise Lesourd (2006) dans sa note de synthèse dédiée aux temporalités éducatives.

² Les réformes liées au temps des études ou à leur organisation temporelle ressurgissent régulièrement depuis le début du 20^{ème} siècle (Chopin, 2010) [Texte 5].

peut calibrer l'allocation contraint parfois de manière injustifiée les acteurs de l'enseignement et de l'apprentissage. Mes travaux ont visé ainsi trois objectifs :

1/ objectiver l'omnipotence du temps métrique sur les questions éducatives (sous quelles formes l'ordre métrique du temps s'impose-t-il en éducation ?) ;

2/ montrer que ces conceptions du temps contribuent parfois à accentuer les problèmes qu'elles proposent pourtant de résoudre (pourquoi, par exemple, ne faut-il pas plus de temps aux élèves faibles, pour mieux réussir en classe ?) ;

3/ Eclairer les raisons du maintien paradoxal de ces conceptions, c'est-à-dire les considérer comme de véritables obstacles, au sens bachelardien, en dépit de la mise en évidence de leur caractère inopérant sur un ensemble de situations éducatives.

3.1.1 Omnipotence du temps métrique : discours et recherches

L'objectivation de l'emprise exercée par le temps de l'horloge en éducation a été développée dans deux publications en particulier : ma note de synthèse parue en 2010 dans *La Revue française de pédagogie* ^[Texte 5] et la première partie de l'ouvrage extrait de ma thèse, paru en 2011 aux presses universitaires de Rennes : *Le temps de l'enseignement* ^[Texte 7].

Le premier chapitre de l'ouvrage s'ouvre sur une citation de Perec qui résume assez bien la situation vécue par la communauté enseignante : « L'espace, y dit Perec, semble être, ou plus apprivoisé, ou plus inoffensif que le temps: on rencontre partout des gens qui ont des montres, et très rarement des gens qui ont des boussoles. » (Perec, 2000, p. 164). Ce chapitre objective le caractère redoutable du temps qu'il faudrait pouvoir "maîtriser", en particulier par le recours fréquent à l'horloge. Conduisant vers une comptabilité serrée du temps vécu comme ressource, l'imposition de la conception métrique du temps doit être comprise à la lumière d'un ensemble de faits *a priori* hétérogènes (littéralement, issus d'univers de nature différente). Au moins cinq raisons participent en effet à l'imposition du temps de l'horloge comme véritable défi pour l'enseignant :

- ceux liés à l'émergence-même de la forme scolaire au Moyen-Age, puisque l'étude du fonctionnement des premières universités montre que des menaces financières pesaient sur les *lecteurs* incapables de terminer leur leçon au moment où les cloches de la Cathédrale Saint-Pierre se mettaient à sonner, tout près de l'Université de Bologne (Rashdall [1936], cité par Shulman, 1986) ;
- ceux, bien plus tardifs – ils surviennent dans la première moitié du 20^{ème} siècle –, inhérents à l'influence que le corps médical exerça sur la structuration des rythmes scolaires en France pour contrecarrer la subordination des élèves au temps de l'école républicaine (Gerbob, 1999) ;

- ceux concernant les nombreux programmes liés à l'aménagement de ces mêmes rythmes – non exclusivement axés sur les prescriptions de santé, et dont l'actualité montre le caractère répétitif que je soulignais dès mes travaux de doctorat en 2007 ;
- ceux relatifs à la place centrale de la question du temps dans les courants et idéologies pédagogiques. Plusieurs illustrations pourraient être données : pensons à Rabelais, par exemple, qui soumettait *Gargantua* à un rythme de travail capable de le tirer de sa torpeur (Rabelais, 1993) ; à Rousseau, posant pour *Emile* le précepte consistant à savoir perdre du temps pour en gagner¹ ; au libertaire Neill, dont l'école de Summerhill n'imposait d'emploi du temps qu'aux professeurs ; ou encore aux tenants plus contemporains de la pédagogie différenciée, faisant de l'allongement et l'assouplissement du temps un argument central de leur discours (Meirieu, 1996).
- enfin, le dernier élément posant le temps comme contrainte structurante de l'activité pédagogique est lié à la problématique professionnelle et plus largement sociale du temps de travail des professeurs, qui déchaîne avec une passion inébranlable les plus vifs débats, marquant la défiance sociale éprouvée de plus en plus nettement envers la communauté enseignante (Waaub, 2006).

L'enjeu n'est pas ici de rentrer dans le détail de ces différents espaces d'influence nourrissant la pression qu'exerce le temps sur les questions éducatives. Soulignons simplement que la question du temps de l'enseignement relève de structurations tout à fait diversifiées et parfois profondément intériorisées. La clarification de ces vecteurs de construction de l'omnipotence du temps de l'horloge sur l'éducation consiste ainsi en l'analyse critique de ces ordres qui « vont de soi », comme le dirait Hartog, mais que des systèmes de contraintes tacites participent en réalité à « faire aller comme tels ». C'est ainsi pour "dénaturaliser" cet ordre du temps métrique, c'est-à-dire de faire réapparaître son caractère contingent, que mes travaux relient la question du temps de la classe à ces sphères d'influence larges et s'intéressent à la manière dont la recherche en éducation a pu elle aussi reprendre et nourrir cette conception du temps comme ressource.

Le second résultat important de mes travaux consiste en effet à montrer que les productions scientifiques ont été peu critiques envers les approches métriques du temps de l'enseignement, et se sont au contraire assez bien ajustées aux demandes sociales et politiques sur ce thème. Avant la note de synthèse que je publiais dans *La Revue Française de Pédagogie* [Texte 5]¹, plusieurs analyses avaient été menées sur cette question, en particulier celles de Delhaxhe (1997) et Crahay (2000). Ces travaux recensaient une masse importante d'études menées pour la plupart aux Etats-Unis depuis le début du 20^{ème} siècle, dont font également état des synthèses en langue anglaise (Bloom, 1974 ; Borg, 1980 ; Cotton, 1989 ; Smyth, 1985...).

¹ « Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile des règles de l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, mais d'en perdre. » (Rousseau, 1966, p. 112).

Plusieurs raisons me conduisaient à actualiser ce recensement. D'un point de vue chronologique, le thème du temps de l'enseignement avait connu une évolution notoire au cours des quinze dernières années aux Etats-Unis, période absente des synthèses précédentes pour des raisons chronologiques évidentes. D'autre part, il fallait inclure à une revue de la question sur le temps de l'enseignement un ensemble de travaux menés dans les pays francophones qui n'avaient encore jamais fait l'objet de présentation synthétique. Au-delà de leurs emprunts à la tradition américaine, ces travaux apportent des éclairages originaux sur les rapports entre temps et enseignement. Mon analyse a ainsi porté sur cet ensemble élargi de recherches.

Les résultats seront résumés à travers quelques jalons. Pour commencer, ils montrent que l'abondante littérature américaine sur la question du temps en éducation reste capitale pour appréhender les deux axes caractéristiques des traitements contemporains de la question, aux Etats-Unis comme en France :

- le premier est consacré à l'étude de l'impact de la quantité de temps d'enseignement sur l'apprentissage des élèves (l'expression introduite pour désigner cette orientation est celle de « dimension provisionnelle du temps », en lien avec la conception de temps-ressource évoquée précédemment). Cet axe réunit en effet les travaux dont le but est d'établir des corrélations entre le temps "dépensé" pour l'enseignement et les effets de cette allocation en termes de réussite des élèves ;
- le second axe (non indépendant du premier) est lié à la spécification de la qualité du temps qui est effectivement consacré à l'enseignement. Cette spécification est associée à un affinement sémantique de la notion (de quel temps parle-t-on ? De celui de l'exposition de l'élève aux contenus de savoirs ? de celui de son implication effective dans la résolution de problèmes ? *etc.*). Elle conduit à un phénomène de naturalisation du temps (au sens où il *existerait* des types de temps différents dans l'enseignement).

C'est en filiation directe avec ces deux axes qu'apparaît la seconde contribution majeure de la recherche sur la question du temps de l'éducation. Elle est toujours américaine et provient de la psychologie. Les apports de Carroll, puis dans la même perspective, ceux de Bloom, participèrent en effet à l'imposition d'une nouvelle catégorie de temps dont l'influence est encore manifeste sur les travaux actuels en éducation et plus largement sur les orientations prises pour l'école : celle du temps d'apprentissage personnel de l'élève. Je me contenterai ici de rappeler quelques aspects de mon analyse du modèle de Carroll.

Au début des années 60, Carroll entreprend de produire « un modèle conceptuel des facteurs affectant la réussite dans l'apprentissage scolaire et de la manière dont ils interagissent » (Carroll, 1963, p. 723). La particularité de son modèle tient à sa formulation en termes de temps. Selon le psychologue, un « apprenant réussira son apprentissage d'une tâche

donnée dans la mesure où il passe la quantité de temps dont il *a besoin* pour apprendre la tâche » (p. 724). Carroll appuie ainsi son modèle sur deux notions :

- le temps nécessaire à l'apprentissage (basé sur la qualité de l'instruction, la capacité de l'élève à comprendre l'instruction et l'aptitude de l'élève) ;
- le temps passé à l'apprentissage (défini par le temps alloué par le professeur pour l'enseignement et la persévérance de l'élève).

Le modèle de Carroll est ainsi présenté par « une formule exprimant le degré d'apprentissage pour un individu *i* et une tâche *t*, sous la forme d'une fonction du rapport de la quantité de temps que l'apprenant consacre réellement à la tâche sur la quantité totale dont il a besoin » (Carroll, 1963, p. 730) :

$$\text{Degré d'apprentissage} = f \left(\frac{\text{Temps passé [à l'apprentissage]}}{\text{Temps nécessaire [à l'apprentissage]}} \right)$$

Figure 1 – Formulation du modèle de Carroll (1963, p. 730)

La dimension provisionnelle du temps, caractéristique des premiers travaux américains, est ainsi toujours présente dans le modèle de Carroll, mais sous une forme assouplie. En effet, si la formulation "mathématique" indique encore une sorte d'automaticité entre des variables d'entrée et de sortie, le modèle repose sur plusieurs variables d'action pour le professeur (la qualité de l'instruction et le temps passé à l'apprentissage) qui complexifient le processus et confèrent au professeur une responsabilité plus grande dans la gestion du temps. Les orientations pédagogiques esquissées dans le modèle de Carroll seront d'ailleurs reprises quelques années plus tard dans la pédagogie de maîtrise de Bloom sur la base suivante : « s'il était possible de donner le temps et l'aide nécessaire et d'être en mesure de motiver l'élève pour utiliser le temps disponible, la plupart des élèves atteindraient le niveau de réussite attendu » (Bloom, 1974, p. 684). Ces apports de la psychologie de l'éducation confèrent à la variable temps une dimension beaucoup plus qualitative que jusqu'alors : tout se passe comme si le professeur pouvait choisir la nature du temps à privilégier dans son enseignement.

3.1.2 Mise en défaut de la perspective provisionnelle du temps

Mes résultats auront contribué : 1. à montrer les faiblesses de ces approches provisionnelles et corrélationnelles du temps dans l'enseignement, largement diffusées et très influentes ; 2. à rejeter l'idée de l'existence d'un temps d'apprentissage propre pour les élèves.

Cette seconde remise en cause est sans doute celle qui rencontre le plus d'obstacles à la réception. Elle est néanmoins décisive.

a. Les élèves n'apprennent pas plus avec plus de temps

J'ai d'abord proposé de mettre en évidence l'absence de lien automatique entre la quantité de temps allouée à l'enseignement (je parlerai de « temps légal ») et les effets de cette allocation en termes d'efficacité et d'équité pour les élèves. Les résultats ont été publiés dès 2006 dans *Les Carrefours de l'éducation* (Chopin, 2006) puis à nouveau dans mon ouvrage *Le temps de l'enseignement* ^[Texte 7], ainsi que, de manière plus condensée, dans ma conférence pour le séminaire national de didactique des mathématiques (Chopin, 2008c).

L'étude a porté sur des séquences d'enseignement du calcul relationnel dans 8 classes de CM2 (197 élèves). Afin de recréer les conditions d'observation permettant la comparaison des classes, j'avais proposé à tous les professeurs de faire travailler leurs élèves sur un objet de savoir relativement nouveau : la quatrième structure additive de la typologie de Vergnaud (1990, 1994), les problèmes dits « TTT »¹. L'objet d'enseignement fut présenté à chaque professeur (individuellement) puis ces derniers ont été chargés de réaliser des leçons permettant de faire progresser leurs élèves dans la résolution de tels problèmes. Ils ont été laissés libres du contenu de l'enseignement. La seule contrainte imposée était temporelle : quatre professeurs disposaient de 2 heures (2 séances d'1h) pour réaliser leur enseignement – j'avais désigné ces classes par « classes-moins » ou « CLAM » ; les quatre autres disposaient de 4 heures (4 séances d'1h) – je les nommais « classes-plus » ou « CLAP »².

Les élèves étaient soumis à une batterie de tests tout au long de la séquence :

- un pré-test constitué de 22 problèmes TTT de difficulté variée ;
- un mi-test, à « mi-parcours » (constitué d'un assortiment représentatif des problèmes du pré-test) ;
- un post-test, à l'issue de l'ensemble des leçons (identique au pré-test, il permet de mesurer les progressions des élèves grâce à un indice de progression I_p^3) ;

¹ La particularité de cette structure est de ne mettre en jeu que des transformations positives ou négatives, sans qu'aucune indication ne soit fournie sur l'état numérique initial – d'où son appellation courante : " TTT " (" 1^{ère} Transformation – 2^{ème} Transformation - Transformation composée "). Voici un exemple de problème : *Louise joue deux parties de billes. Elle joue une partie. A la seconde partie, elle perd 4 billes. Après les deux parties, elle a gagné 6 billes. Que s'est-il passé à la 1^{ère} partie ?*

² Précisons que les professeurs n'étaient pas informés du jeu opéré sur la variable temps légal. Pour eux, nous travaillions sur l'enseignement des mathématiques dans le domaine du calcul relationnel. C'est ce qu'on pourrait appeler, avec Goffman (1991), un « canular expérimental », c'est-à-dire d'une transformation (fabrication) opérée par l'expérimentateur, à l'insu des enquêtés, sur le cadre réel de l'expérience. Goffman qualifie lui-même cette fabrication de bénigne, puisqu'elle ne nuit à personne. La contrainte temporelle imposée était assimilable à une fin d'année scolaire où les enseignants n'ont pas le choix que de faire avec le temps qui reste. Pour finir, indiquons que les 197 élèves de l'échantillon avaient été répartis en trois niveaux scolaires (« bon », « moyen », « faible ») sur la base de leur score au pré-test et que les classes sont comparables du point de vue de la distribution des niveaux scolaires ($\chi^2 = 15,18$; $p = 0,37$).

³ Il n'est pas possible d'en présenter ici le mode de construction. Pour plus de détails sur cet indice, nous renvoyons le lecteur à Sarrazy (1996), qui en est l'auteur (cf. aussi Chopin, 2007).

- un re-test, enfin, 6 semaines après la fin de l'enseignement (il était constitué de deux parties : la première reprenait des problèmes TTT du pré-test et du post-test permettant d'évaluer la pérennité des acquisitions réalisées ; la deuxième portait sur d'autres structures additives de façon à mesurer le domaine de validité des acquisitions).

Le résultat socle issu de cette expérimentation repose sur l'invalidation de l'idée d'un lien mécanique entre quantité de temps alloué pour l'enseignement et progression des élèves. La comparaison des classes disposant de 2 heures d'enseignement (CLAM) et celles disposant de 4 heures (CLAP), montre en effet que le temps légal n'exerce pas d'effets directs sur l'avancée du temps didactique. Une analyse de variance à deux facteurs de classification précise ce résultat en intégrant la variable niveau scolaire (NS) :

<i>Sources</i>	<i>Somme des carrés</i>	<i>Nb de degrés</i>	<i>Variance</i>			
<i>De variation</i>	<i>des écarts à la moyenne</i>	<i>de liberté</i>	<i>(carré moyen)</i>	<i>F</i>		<i>Probabilité</i>
<i>1^{er} facteur : CLA</i>	0,06	1	0,06	<i>F1 =</i>	0,26	.611
<i>2^{ème} facteur : NS</i>	3,71	2	1,85	<i>F2 =</i>	8,51	.000
<i>Interaction</i>	0,01	2	0,01	<i>F3 =</i>	0,02	.976
<i>Résidus</i>	30,87	141	0,22			
<i>Total</i>	39,55	146	0,27			

Tableau 1 – Analyse de variance à deux facteurs de classification : les progressions des élèves sont-elles liées au temps légal (CLA) et au niveau scolaire (NS) ?¹

¹ La normalité des distributions des Ip dans les CLAM et les CLAP et l'homogénéité des variances sont vérifiées.

Si CLAM et CLAP ne diffèrent pas du point de vue des progressions réalisées ($p = .611$), on note en revanche que le niveau scolaire est fortement associé à ces progressions ($p < .001$). La figure suivante souligne ce phénomène :

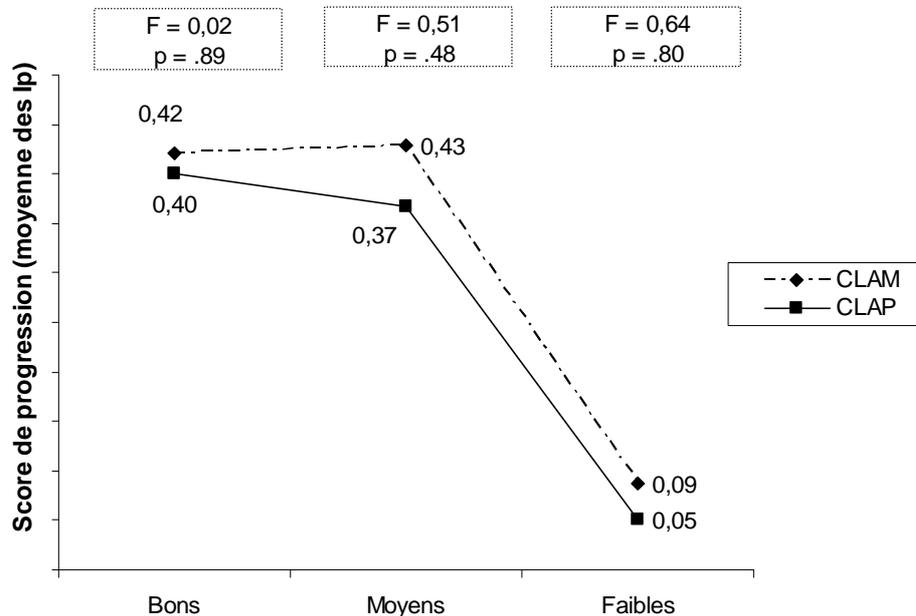


Figure 2 – Profils de progression des CLAM et des CLAP¹

Dans les deux groupes de classes CLAM et CLAP, les bons élèves et les élèves moyens profitent le plus de l'enseignement. Les élèves faibles en revanche progressent très peu. L'absence d'effet de l'interaction des deux variables CLA et NS ($p = .976$) est clairement illustré par le parallélisme des segments de la Figure 2². Il n'y a pas d'effet surajouté par le fait d'appartenir à un groupe de classes (CLAM ou CLAP) et à un niveau scolaire. CLAM et CLAP ne diffèrent donc pas du point de vue de l'équité de l'enseignement dispensé, comme le confirme l'examen de l'écart-type des distributions des indices de progression dans chaque groupe : de 0,43 pour les CLAM et de 0,46 pour les CLAP³.

¹ La représentation sous forme de courbes pourrait paraître surprenante au vu de la nature des données en jeu. Nous la justifions par des raisons didactiques : faire apparaître l'existence éventuelle d'intersections traduisant des différences d'équité entre les groupes de classes.

² Les analyses de variance réalisées montrent que les scores de progressions des élèves de chaque niveau scolaire sont comparables.

³ Notons que l'hypothèse de l'existence d'un effet-plafond avait été éprouvée et rejetée : la similarité des profils de progression des CLAM et des CLAP ne traduisait pas l'existence d'un seuil maximal de progression pour chaque niveau scolaire. En outre, une autre dimension fondamentale des acquisitions des élèves avait été testée : celle relative à la qualité de la conceptualisation du savoir en jeu. Elle fut appréhendée à travers deux indicateurs : 1/ la pérennité des acquisitions réalisées 6 semaines après la fin de l'enseignement – nous avons montré que plus de temps n'avait pas eu d'impact positif de ce point de vue puisque les élèves de CLAM ne régressent pas entre le post-test et le re-test ($\chi^2 = 0,78$; $p = .37$), alors que les CLAP régressent ($\chi^2 = 3,77$; $p = .05$) ; 2/ le domaine de validité des connaissances acquises (ou leur extensionnalité) – La comparaison des séries de scores sur les problèmes relevant d'autres structures

En résumé, les enseignements réalisés dans les CLAP n'ont permis ni une plus grande efficacité, ni une équité plus importante, ni des acquisitions de connaissances plus "consistantes" que ceux réalisés dans les CLAM. Voilà le premier résultat important de mes travaux. Précisons d'emblée qu'il ne devait pas être considéré sous forme isolée, c'est-à-dire indépendante des conditions qui en avaient permis la production et des argumentations théoriques qui permettraient d'en expliquer les processus sous-jacents. Cette argumentation sera rapportée plus loin (3.2.2), après la présentation du second résultat important de ces analyses.

b. Le temps d'apprentissage n'existe pas

Je proposerai maintenant de porter un regard plus qualitatif sur les résultats obtenus par les élèves faibles des classes étudiées. Cette spécification de l'étude a été publiée dans Chopin (2007b) ^[Texte 2]. Si les résultats précédents montrent en effet que la progression des élèves faibles est similaire entre CLAM et CLAP, la désagrégation des groupes permet d'observer des différences significatives suivant la classe fréquentée¹. Le tableau ci-dessous présente ces progressions à travers l'indice Ip :

	Eco1	Eco2	Eco3	Eco4	Eco5	Eco6	Eco7	Eco8
progression (Ip)	0,05	0,20	0,23	0,29	-0,19	-0,33	0,08	0,19

Tableau 2 – Progression des élèves « faibles » dans les 8 classes de l'échantillon (cf. Chopin, 2007, p. 4)

Trois groupes se dessinent² :

- G1 – les élèves faibles dont la progression est significative (Eco2, Eco3, Eco4, Eco8) ;
- G2 – les élèves faibles dont la progression est quasiment nulle (Eco1, Eco7) ;
- G3 – les élèves faibles ayant régressé (Eco5, Eco6).

Pour expliquer ces résultats, on ne peut ni évoquer l'effet du temps légal, ni celui de la présence ou l'absence de dispositifs spécifiques de traitement des difficultés des élèves « faibles » (tels que le travail en groupe ou la pédagogie différenciée)³. L'analyse porte ainsi sur les types de milieux organisés par les enseignants au cours de leur leçon, et surtout sur le rôle que l'on peut attribuer à ce milieu pour influencer le type de lecture et de régulation que les professeurs produisent des connaissances manifestées par les élèves faibles au cours de la leçon. En ciblant

additives au re-test révélait une différence significative entre CLAM et CLAP en faveur des CLAM (U = 5335 ; p = .02).

¹ Une analyse de variance à un facteur de classification permet de rejeter l'hypothèse d'absence de différences entre les 8 classes au PST (F=4,78 ; p = 0,013).

² Les différences de progression entre les groupes sont significatives à .10. Un test de Mann et Withney a été effectué : U=167,5, p=.06 entre le groupe *progression significative* et le groupe *progression quasiment nulle* ; U=105, p=.07 entre le groupe *progression quasiment nulle* et le groupe *régression*.

³ Les professeurs d'Eco1, d'Eco5, et d'Eco6 ont par exemple organisé du travail de groupe de façon à aider ces élèves alors que l'enseignant d'Eco3 ne l'a pas fait, et pourtant les élèves « faibles » ont davantage progressé dans cette classe.

l'étude sur trois cas en particulier (un de chaque groupe G1, G2 ou G3), mes résultats établissent que c'est bien la nature des milieux qui influence la progression des élèves faibles et non l'adaptation des professeurs à un temps d'apprentissage spécifique pour ces derniers. Au final, ces analyses ouvrent donc naturellement la voie à la recherche d'une modélisation permettant de spécifier le temps propre de la diffusion des savoirs qui ne soit : 1/ ni aliéné au temps de l'horloge ; 2/ ni à l'idée d'un temps d'apprentissage supposé personnel des élèves.

3.2 Conceptualiser le temps didactique : le modèle de l'hétérogénéisation

Pour dépasser les types de conceptualisation du temps dominants dans l'espace éducatif, il fallait non seulement comprendre l'origine historique et sociale de son imposition, mais aussi plus largement les obstacles épistémologiques à la pensée du temps sous une forme non naturalisée (ni comme ressource, ni comme caractéristique personnelle). Naturellement, l'anthropologie post-structuraliste et post-culturaliste (cf. *supra*, 2.2, p. 46) m'aident.

3.2.1 Un positionnement dans les approches didactiques du temps

Comme rappelé dans la partie 1, la didactique (des mathématiques en particulier) avait déjà amorcé l'étude du temps didactique comme élément dynamique et interactif constitutif des pratiques de diffusion des savoirs. Le modèle de l'hétérogénéisation n'aurait pas vu le jour s'il n'avait permis de répondre à des questionnements laissés dans l'ombre par les instruments d'étude déjà disponibles.

a. Question de focale

L'article publié dans *Recherches en didactique des mathématiques* en 2010 m'a permis de discuter de l'intérêt de nouvelles théorisations du temps didactique ^[Texte 5] - Chopin M.-P. (2010a). – « Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement ». Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 170, 87-110.

Texte 6¹. Positionnant l'émergence de la question du temps didactique chez Comenius¹, je montrais que le temps didactique associe dès l'origine l'idée de durée allouée pour

¹ Dans l'œuvre de Comenius (2002) déjà, le temps didactique relie indissociablement "contenant" et "contenu". Le temps coménien subsume en effet deux impératifs : parcourir le texte du savoir et faire progresser les élèves. Pour expliquer cela, Comenius développe une analogie entre didactique et typographie : le papier, pris comme métaphore de l'élève, est plus ou moins souple et épais ; les « types » sont les instruments facilitant « la lente impression des matières à apprendre dans l'esprit de l'élève » (2002, p.271). Dans le temps qui lui est imparti, le professeur doit à la fois préparer le papier en l'assouplissant pour qu'il devienne « apte à recevoir l'impression » et encren les types de métal « pour que l'empreinte se fixe avec netteté » (*Ibid.*, p.273), l'objectif étant la reproduction d'un manuscrit déjà-là, d'un texte du savoir préétabli. Exigence du programme et réalité des élèves à enseigner, le temps didactique correspond à la réunion de ces deux impératifs, de sorte que le professeur « avancera progressivement dans sa leçon et [que] tous passeront de l'ignorance au savoir » (*Id.*, p.274). Le temps didactique correspond donc au temps de ce passage, et la méthode de Comenius propose pour ce faire « des

l'enseignement à celle de matière (en termes de savoirs) constituant cette durée. Cette double caractéristique est d'ailleurs reprise et décrite par Chevallard et Mercier dans *La formation historique du temps didactique* (1987). Pour les auteurs, le temps didactique est non seulement le temps spécifique de l'institution scolaire mandatée pour transmettre un ensemble de savoirs, mais il est également une production de l'institution : « Tout temps, y compris le temps des horloges, notent-ils, n'est jamais que le temps d'une espèce particulière de phénomènes, dont il naît ou dont on le fait naître. » (*Ibid.*, p.7). Le temps didactique, temps de la construction du savoir, apparaît donc comme une production non réductible à la durée de l'enseignement, une fabrication de temps ou chronogénèse (Chevallard, 1991), pour reprendre ici une formulation on ne peut plus explicite.

Mais il est important de reconnaître que les théorisations du temps didactique les plus connues (Chevallard 1991 ; Chevallard & Mercier 1987 ; Mercier 1992, 1995) ont été développées dans un cadre que je qualifiais alors de méso-didactique (en distinction avec micro-didactique). Elles sont en effet relatives à l'organisation du savoir sur un cursus scolaire, une année, ou encore un semestre, et sont caractérisées par l'introduction de plusieurs objets de savoir au cours de la période considérée. Le temps méso-didactique qui se joue ainsi « dans les intervalles du temps scolaire, au rythme des trimestres, de septembre à juin » (Mercier 1992, p. 58), consiste précisément en une mise en texte du savoir, c'est-à-dire à la rencontre du savoir à enseigner avec la durée scolaire : les différents savoirs du curriculum y sont agencés par le professeur sur cette durée, selon une logique de succession. C'est l'acte d'introduction d'un nouveau savoir qui rythme l'avancée de ce temps, et qui tout à la fois le produit, selon la dialectique ancien/nouveau fondée par l'obsolescence interne des savoirs (Chevallard, 1991). Une telle définition fait écho à la vision coménienne de l'enseignement où le texte du savoir doit être organisé aussi clairement qu'un livre, c'est-à-dire structuré en chapitres assurant une avancée linéaire des apprentissages. Si ce cadre d'analyse permet de traiter des questions essentielles au fonctionnement des institutions didactiques¹, il se voit, depuis le début des années 90, rejoint par un autre niveau d'étude où se développe la thématique du temps didactique : le niveau micro-didactique². Le temps micro de la diffusion des savoirs correspond à l'empan séparant l'introduction de deux objets de savoirs, et à l'intérieur duquel il s'agit de penser les conditions de fabrication des connaissances pour les élèves. L'avancée du temps ne peut plus y être marquée par l'introduction de nouveaux objets.

programmes, sur un an, un mois, un jour, une heure. Si l'on observe scrupuleusement cet emploi du temps, note le pédagogue, il est impossible que chaque classe ne parvienne au but fixé » (*Id.*, p.27).

¹ Celles liées à la mémoire didactique par exemple (Brousseau & Centeno, 1991 ; Matheron, 2001), aux phénomènes de « rencontre avec l'ignorance » (Mercier, 1992), ou bien encore, dans le domaine de l'ingénierie, à la mise en place de processus didactiques relatifs à l'organisation d'une partie ou de la totalité d'un curriculum (*cf. Rationnels et décimaux*, Brousseau & Brousseau, 1987)

² Je mettais alors en lien ce resserrement de focale avec le mouvement par lequel les didactiques disciplinaires (la didactique des mathématiques en particulier) s'étaient tournées vers l'étude des pratiques du professeur au cœur de la classe, c'est-à-dire au cours de l'enseignement "en train de se faire". Le phénomène est concomitant, rappelons-le, à l'émergence décrite des pratiques d'enseignement comme objet d'étude (*cf. partie 1, 2.1.1, p. 44*).

Pour des raisons épistémologiques et chronologiques évidentes, je montrais alors que les études se positionnant dans le cadre micro-didactique continuent de se référer aux cadres théoriques méso-didactiques disponibles (on trouvera l'analyse en Annexe 3, p. 206). Si de nouvelles références semblaient s'imposer d'un point de vue bibliographique à partir des années 2000, le niveau micro-didactique souffrait encore d'une absence de théorisation ferme.

b. Les moments de l'étude

Il n'est pas anodin que ce soit à partir des années 2000 que la Théorie Anthropologique du Didactique (TAD) propose de contribuer à une telle théorisation. En travaillant la question de l'étude à travers les notions de praxéologies mathématique et didactique, la théorisation de Chevallard se resserre sur le processus de transposition didactique interne, offrant la possibilité de prolonger l'étude du temps didactique vers le cadre micro. Dans cette théorie, toute organisation didactique (ou praxéologie didactique) permettrait de faire vivre dans le système didactique une organisation mathématique (ou praxéologie mathématique) relative au savoir visé. La responsabilité de cette organisation didactique (OD) incomberait à l'enseignant, en respect du principe suivant : « quel que soit le cheminement suivi, il arrive forcément un moment où tel geste didactique devra être accompli » (Chevallard, 1997, p.43). Une praxéologie didactique repose ainsi sur six moments s'organisant en quatre groupes :

Groupe I (Activités d'étude et de recherche)

1. Moment de la (première) rencontre avec la tâche ;
2. Moment de l'exploration de la tâche et de l'émergence de la technique
3. Moment de construction du bloc technologico-théorique

Groupe II (Synthèses)

4. Moment de l'institutionnalisation

Groupe III (Exercices & problèmes)

5. Moment du travail de l'organisation mathématique (et en particulier de la technique)

Groupe IV (Contrôles)

6. Moment de l'évaluation

Figure 3 – Les six moments de l'étude de la théorie anthropologique du didactique (TAD)

Dans le modèle de Chevallard, c'est au professeur qu'incombe la responsabilité de l'organisation des différents moments. Les actions visant l'avancée du temps didactique peuvent ainsi être analysées dans la perspective d'un examen de la capacité des professeurs à réaliser ces différents moments. C'est à tout le moins ce que proposent un certain nombre d'auteurs à l'occasion de la 11^{ème} école d'été de didactique des mathématiques, dans le cadre du thème 1 consacré aux praxéologies didactiques : Bronner et Noirfalise (2002), Grenier et Menotti (2002), Cirade et Matheron (2002), Noirfalise et Wozniak (2002). C'est également ce que laissent supposer les travaux de Fonseca, Bosch et Gascón (2005) ou encore ceux de Wilhemi (2005). Dans un grand nombre de cas, la réalisation de chaque moment dans les situations d'enseignement observées est décrite par la sélection d'éléments du corpus (ce que font les enseignants) susceptibles de "remplir" les six fonctionnalités théorisées par Chevallard.

Un tel usage de la théorie des moments de l'étude est clairement descendant : la théorie vient éprouver la capacité du réel à endosser ou non ses catégories. Il semble en outre tout à fait heuristique dans un domaine d'analyse donné, en ce qu'il permet, par exemple, de repérer certaines causes de dysfonctionnement de la construction du temps didactique dans le fait que tel ou tel moment n'ait pas été réalisé. Un tel usage ne va pas pour autant sans poser quelques questions.

D'une part, on pourrait se demander si cette théorie offre la possibilité d'être contredite par le réel qu'elle veut expliquer, ou, pour le dire autrement, si elle est potentiellement falsifiable. Comment les faits pourraient-ils ici mettre en défaut la théorie quand celle-ci est suffisamment "serrée" pour : 1/ soit loger les phénomènes dans ses catégories et conforter ainsi sa validité descriptive ; 2/ soit renvoyer au réel lui-même, sous le coup du constat de son dysfonctionnement (certains moments n'ont pas été organisés), la responsabilité de l'échec de sa correspondance avec la théorie ? Une seconde interrogation, plus spécifique à la question qui nous occupe de la modélisation du temps didactique dans le cadre micro, concerne cette fois la capacité de la théorie des moments de l'étude à rendre compte de la dimension proprement pratique du temps micro-didactique.

En effet, si la modélisation de Chevallard permet d'évaluer l'enseignement du point de vue de la mise en place ou non d'une praxéologie didactique (tous les moments de l'étude sont-ils réalisés ?), dans quelle mesure est-elle capable de décrire la manière dont le professeur gère les contraintes contextuelles pour faire avancer son enseignement ? Quels moyens offre-t-elle pour saisir la dimension proprement dynamique et pratique de la construction du temps ? Pour le dire autrement, la théorie permet-elle de se prononcer sur les conditions par lesquelles le professeur aura la possibilité de passer d'un moment à l'autre, c'est-à-dire de faire avancer le temps didactique ? Cette question devient tout à fait essentielle dans le cœur des trois premiers moments de l'étude : comment le professeur s'y prend-il pour passer de la première rencontre avec la tâche à la construction du bloc technologico-théorique ? Quelles contraintes pèsent sur son action ? Je m'appuierai sur les explications de Chevallard relatives à l'émergence d'une technique à partir d'une tâche :

« Ce qui importe de la tâche $\sqrt{\quad}$, c'est qu'elle relève d'un genre de tâches culturellement connu des élèves. Car ce qui est visé alors n'est pas – en général – que les élèves apprennent à accomplir des tâches du type de $\sqrt{\quad}$. En réalité, la tâche $\sqrt{\quad}$ « cache » et motive une tâche t « mathématique » d'un type T supposé problématique pour x , x' , x'' , etc., et en tous cas pour les élèves, et qui surgit quand les acteurs de la situation du monde décident d'accomplir la tâche $\sqrt{\quad}$ selon une certaine technique culturellement raisonnable pour les élèves. » (Chevallard 2002, p.13).

Tout se passe comme si les conditions d'effectivité du passage de « la rencontre avec la tâche » à « l'émergence d'une technique » étaient supportées par la « culture » : « culturellement connu », « culturellement raisonnable » pour reprendre les termes de l'auteur.

On pourra noter en outre que ce recours à la « culture » réapparaît dans d'autres écrits : dans chaque « institution I donnée, note Chevallard, il existe en général une seule technique, ou du moins un petit nombre de techniques institutionnellement reconnues [...]. Une telle exclusion est corrélative, chez les acteurs de I, d'une illusion de "naturalité" des techniques institutionnelles dans I – faire ainsi, c'est naturel... » (Chevallard, 1999, p. 225). Il resterait à pousser plus loin l'examen de ce que l'auteur entend précisément à travers les notions de « culture » et/ou de « nature ». En l'état, je pointerai seulement que la fonction qu'elles semblent assumer eu égard à l'élaboration d'une technique semble capitale et pose la question de savoir si le professeur a encore quelque pouvoir sur l'avancée du temps didactique à l'endroit des premiers moments de l'étude, bref, si ce modèle offre effectivement les moyens de rendre compte de sa pratique (cf. Chopin, 2005). Ces éléments me poussaient donc à choisir une autre voie de modélisation.

3.2.2 Le modèle de l'hétérogénéisation

La première partie a déjà permis de poser les raisons de mon intérêt pour les premiers travaux de Sarrazy (2002c) sur l'hétérogénéité didactique (cf. *supra*, p. 51). Si une modélisation possible du temps didactique était déjà esquissée dans ces travaux, elle devait être consolidée et mise à l'épreuve.

a. Genèse du modèle : empirie et construction

La poursuite commune de la théorisation du modèle de l'hétérogénéisation a donné lieu à plusieurs publications, pour la 11^{ème} école d'été de didactique des mathématiques par exemple où j'assurai l'atelier correspondant au cours de Sarrazy sur l'hétérogénéité, ou dans les actes du colloque EMF 2009 à Dakar sur lesquels je m'appuierai en partie ici (cf. Sarrazy & Chopin, 2009) ^{[Texte 3} - Chopin M.-P. (2009). – “Status and methods of observation of classroom practices: pieces of discussion from the example of the COREM”, *Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)*”, supplemento n. 4 al n. 19.

Texte 4¹.

Il est capital de noter que ce prolongement s'est réalisé, comme l'avait déjà amorcé Sarrazy, sur la base d'un travail empirique qui devait à la fois donner les bases de la modélisation et la mettre à l'épreuve. La première recherche de Sarrazy avait en effet établi une série de résultats statistiques portant sur 112 élèves de cycle 3 dans le cadre de l'enseignement de l'arithmétique (cf. Sarrazy, 1996). Le plus important pour l'émergence du modèle portait sur l'apparition de corrélations significatives entre la progression moyenne des élèves au cours de la leçon et l'hétérogénéité de ces progressions (creusant ou réduisant les écarts), et surtout sur l'ajustement de ces corrélations aux enjeux didactiques de la leçon. Pour des problèmes "faciles" (dont la réussite au pré-test était supérieure à 75 %), Sarrazy observait une corrélation

négative fortement significative ($\rho = -0,87$; s. ; p. <.001) entre l'élévation du niveau de réussite et la variabilité de ces réussites : lorsque le degré de difficulté initial était moindre (sans pour autant être trivial), l'hétérogénéité diminuait. En revanche, lorsque le degré de difficulté initial était élevé (taux de réussite inférieur à 25 % au pré-test), l'élévation du niveau au post-test s'accompagnait d'un accroissement de l'hétérogénéité ($\rho = +0,83$; s. ; p. <.01) : plus la classe progressait, plus l'hétérogénéité augmentait. C'est ce type de résultat, détaillé dans Sarrazy (2002c), qui permet de poser l'hypothèse que toute progression des connaissances impliquait inévitablement un gain d'hétérogénéité ; les connaissances dans la classe avancent par déplacement des hétérogénéités initiales.

Pour mettre à l'épreuve l'hypothèse, je dupliquai l'expérimentation sur un nouvel échantillon (N = 197), soumis à 22 problèmes TTT, auxquels l'analyse des réussites des élèves lors d'un pré-test me permit d'attribuer un niveau de difficulté. Les 22 problèmes ont ainsi été regroupés en sept catégories selon leur niveau de difficulté (Cf. Chopin, 2007, annexe 11 pour plus de détails). Pour chacun des sept groupes, je calculai :

- le score de réussite des élèves au pré-test (il évoluait de 0 à n_i , n_i représentant le nombre de problèmes du groupe i) ;
- la moyenne de cette série de scores (elle est divisée par n_i pour pouvoir comparer les groupes de problèmes, Cf. deuxième colonne du tableau suivant) ;
- l'écart-type de la série de ces scores (comme mesure de l'hétérogénéité de l'échantillon).

Ces calculs sont réitérés à partir des scores du post-test pour les mêmes groupes de problèmes. La différence d'écart-type entre le post-test et le pré-test (3^{ème} colonne du tableau ci-dessous) devient ainsi un indicateur de la variation de l'hétérogénéité survenue pour chaque niveau de difficulté. Les informations issues de ces traitements sont rapportées ci-dessous :

Niveau de difficulté des problèmes		Accroissement de l'hétérogénéité
Numérotation du groupe	Moyenne des scores au pré-test (divisée par n_i)	Différence de l'écart-type entre le post-test et le pré-test
1 (le plus facile)	0,87	-0,068
2	0,73	-0,233
3	0,52	-0,090
4	0,37	-0,005
5	0,31	0,048
6	0,25	0,114
7 (le plus difficile)	0,24	0,130

Tableau 3 – Accroissement de l'hétérogénéité selon le niveau de difficulté des problèmes

Une corrélation négative significative apparaît ainsi entre le niveau de réussite initial (2^{ème} colonne du tableau) et l'accroissement de l'hétérogénéité entre pré-test et post-test (3^{ème} colonne) : $r = -0,81$; $s. ; p < .05$. L'hétérogénéité diminue sur les problèmes les plus faciles, stagne sur les problèmes intermédiaires et augmente sur les problèmes les plus difficiles. Ainsi, sur les problèmes les moins bien réussis au pré-test, le gain de connaissances se traduit bien par un gain d'hétérogénéité.

En résumé, des réductions et des accroissements d'hétérogénéité sont observés entre le pré-test et le post-test et semblent s'orchestrer selon le niveau de difficulté initial des problèmes. On retrouve ici les résultats de l'étude *princeps* de Sarrazy (2002b) et la même conclusion peut être posée : le procès d'enseignement s'effectuerait par le jeu de déplacements des hétérogénéités didactiques. Le temps didactique peut être défini comme un processus d'hétérogénéisation.

b. Potentiel heuristique et mise à l'épreuve

Théoriquement, ce modèle présente l'avantage d'offrir une alternative aux conceptualisations linéaires du temps didactique. Ce point est capital. Dans le cadre micro-didactique en effet, les événements générant la construction d'un nouveau savoir (donc du temps didactique), même s'ils apparaissent successivement (c'est-à-dire qu'un dispositif en suit un autre par exemple), sont susceptibles de s'interpeller les uns les autres entre le début et la fin d'un enseignement, selon un processus que j'ai qualifié de « spiralaire ». Cette spirnalité trouve une illustration paradigmatique dans le cadre de la théorie des situations didactiques (Brousseau, 1998) par la dialectique opérée entre dévolution et institutionnalisation. Dans les phases d'institutionnalisation, le professeur manipule l'histoire didactique entamée par le processus de dévolution : il la réorganise, met en lumière ce qui est important, ce qui doit être retenu, et passe sous silence ce qui doit être oublié. Tant que cette écriture finale n'est pas produite, le sens des événements du début de l'histoire est en sursis. Aussi le commencement et la fin prennent-ils sens, ensemble, pour opérer un marquage de cycles toujours inscrits dans une dynamique de progression. C'est dans ce jeu spiralaire que le professeur fait avancer le temps didactique.

Le processus d'hétérogénéisation est compatible avec cette caractéristique du temps micro-didactique : la spirnalité. En effet, sous ce modèle, le temps didactique avance sous le ressort de phénomènes de créations et de réductions d'hétérogénéités didactiques, qui peuvent être successifs ou enchâssés. La spirnalité du temps didactique est rendue possible par cette idée d'enchâssement. Le professeur peut par exemple "attendre" la fin de sa leçon pour qu'une institutionnalisation engendre une homogénéisation tangible de la classe, répondant à une hétérogénéisation très ancienne dans l'histoire didactique. Dans l'espace de ces deux processus, plusieurs phénomènes de créations et de réductions d'hétérogénéités peuvent avoir existé, successivement ou encore une fois sous la forme d'enchâssements, *etc.* C'est dans un article récent, consacré à l'étude de situations d'enseignement de la physique en classe de seconde

(Chopin, 2012)^[Texte 8], que je proposais une nouvelle mise à l'épreuve de ce modèle sous l'aspect particulier de cette dimension de spirnalité. Cinq ans après mes premiers travaux sur la question, cette nouvelle étude permet également de faire fonctionner le modèle dans le cadre d'une situation d'enseignement non mathématique.

Elle porte sur une séquence d'enseignement consacrée aux spectres d'émission et d'absorption en classe de physique au niveau seconde. Ce matériau n'est pas issu d'une recherche que j'ai pu initier, mais m'a été proposé, "encapsulé" dans un enregistrement vidéo (lui-même étayé par un ensemble de documents d'appoints relatifs à la préparation de la leçon, au plan de la classe, au contenu d'enseignement, *etc.*). La vidéo a été partagée par une équipe de chercheurs du réseau ViSA, travaillant sur la question méthodologique et épistémologique de l'instrumentation de la recherche en éducation¹. Le but premier du travail entrepris collectivement était de croiser plusieurs analyses sur une même "situation"². Je proposais dans cette perspective d'étudier la question de la spirnalité du temps didactique, et de mettre ainsi à l'épreuve les résultats issus de mes précédentes recherches. Le type de matériau proposé dans l'enregistrement paraissait en effet compatible avec la construction d'une contingence spécifique et utile à cette question. Et c'est bien à l'aune de sa propension à permettre la genèse de telles contingences que je voulais estimer la portée du modèle d'hétérogénéisation.

D'emblée, le modèle permettait une lecture de la situation "présentée" sur la vidéo sensiblement différente de ce qu'offraient les premiers visionnages collectifs entre chercheurs. Au premier coup d'œil en effet, la leçon proposée pour l'analyse apparaissait particulièrement fastidieuse pour le professeur et inefficace du point de vue des apprentissages des élèves. Les chercheurs étaient unanimes : les leçons étaient marquées par un chahut significatif, et par ce qui pouvait ressembler à un enlèvement du temps didactique : « ça n'avance pas ! », aurait-on pu dire. Ces commentaires me renvoyaient aux situations décrites par McDermott à propos du fonctionnement des classes d'enfants jugés comme ayant des difficultés à l'école : « des élèves désordonnés, bruyants, *etc.* », « un fonctionnement chaotique de l'enseignement »... C'est contre ce genre de cadrage que l'anthropologie critique demande au chercheur de faire le pari de la cohérence. Le modèle de l'hétérogénéisation fut mon instrument pour cela.

Il me conduisit à étudier le fonctionnement de ces enseignements sous un angle spécifique : celui des interactions professeur-élève(s), et en particulier de ce que je nommais les « mentions au temps » distillées tout au long de la leçon³. Si l'intuition fournie par le modèle

¹ Je renverrai ici le lecteur à mon texte (Chopin, 2012^[Texte 8]), pour le détail de ce dispositif, et surtout la discussion épistémologique de sa validité.

² On comprendra qu'il y a là un abus évident de langage.

³ Ces mentions sont des interactions verbales dont le but principal est la mobilisation d'un événement survenu ou à survenir (sous l'angle de la fiction) dans la suite de l'enseignement. Cette mention pouvait ainsi faire référence au passé (« Souvenez-vous de ce que nous avons vu lundi »), au présent (« Aujourd'hui c'est cela que je vous demande de travailler »), ou au futur (« On verra cela par la suite, c'est important »).

d'hétérogénéisation était juste, alors les actions mises en œuvre par le professeur et les élèves devaient (au-delà des apparences) pouvoir être comprises comme des comportements cohérents face à la nécessité de faire avancer le temps didactique, c'est-à-dire de déplacer les hétérogénéités des positionnements des élèves par rapport au savoir en jeu.

Les mentions au temps pouvaient être considérées comme des indicateurs susceptibles de mettre à l'épreuve cette hypothèse, et, avec elle, le modèle d'hétérogénéisation. Je m'attachais donc à leur étude en commençant par les positionner dans la chronologie de la leçon et en les caractérisant en fonction de leur but :

- instrumental (I), lorsque le professeur par exemple indiquait le n° de fiche dont il fallait se saisir ;
- lié aux activités réalisées (A), lorsque l'enseignant faisait référence aux expériences et résultats d'observation des séances précédentes ;
- lié aux éléments de savoir en jeu dans la leçon (S), lorsque professeur ou élèves rappelaient une définition, demandaient une explication sur une notion importante, *etc.*

Je proposais ainsi une analyse quantitative et qualitative des 149 mentions au temps, distribuées sur 3 phases (et 7 sous-phases) de la leçon. Trois types de résultats en émergent :

- le premier permet d'établir l'existence d'une tension permanente (et stable statistiquement) entre passé, présent et futur de l'action didactique tout au long de la leçon, malgré une diminution mécanique des mentions au futur à l'approche de la clôture ;
- le deuxième met toutefois en évidence l'existence d'un double hiatus entre le professeur et les élèves dans le jeu de construction du temps didactique. Non seulement le professeur apparaît comme le principal protagoniste de l'affaire (il est à l'origine de deux-tiers des mentions au temps), mais ses mentions sont majoritairement tournées vers le passé quand celles des élèves portent sur le présent ($\chi^2 = 12,31$; $p = 0,02$). L'analyse de leur contenu permet d'ajouter que le professeur est le seul à tenter de renouer avec les activités menées au cours des séances précédentes ;
- le troisième résultat montre alors comment les "désordres" apparaissant dans le déroulement de la leçon peuvent être interprétés comme des tentatives pour réajuster le contrat didactique entre professeur et élèves dans le but de concourir à la clôture de la leçon. Dès lors, il permet d'interpréter la résistance du professeur à satisfaire aux demandes présentes des élèves (très orientées sur le savoir plus que sur les connaissances), comme la nécessité pratique à laquelle le soumet la spirauté du temps didactique. Cette spirauté lui impose de conduire ses élèves à « mordre » dans le passé des expériences vécues dans les premiers moments de la leçon. La modélisation de cette nécessité pratique constitue ainsi l'un des apports majeurs de mon travail de recherche. Elle sera réalisée à travers le concept de la visibilité didactique.

3.3 Les conditions de la création du temps de l'enseignement : la visibilité didactique

Le concept de visibilité correspond à la possibilité qui est donnée au professeur de voir et de contrôler les phénomènes d'hétérogénéisation didactique de la classe au cours de l'enseignement. En d'autres termes, de faire avancer le temps didactique de manière optimale. Si la visibilité fut particulièrement travaillée dans le cadre d'un article (Chopin, 2008a) ^[Texte 1] – sur lequel je m'appuierai ici – le concept est néanmoins apparu relativement tôt dans mes travaux, sous une forme intuitive. Il apparaissait en effet dès le début de mes réflexions que la gestion du temps didactique par le professeur relevait d'une praxis, au plein sens de Bourdieu (1980), que l'on ne pouvait ni réduire à une planification stricte de l'enseignement, ni à une improvisation sans règles. Si la gestion des hétérogénéités didactiques dans le cours même de l'enseignement relevait d'un sens pratique des enseignants, ce dernier devait être ajusté à ce que les interactionnistes et les ethnométhodologues nomment un ordre de l'action.

3.3.1 Les risques d'une modélisation : à partir du contexte

L'un des intérêts du concept d'ordre de l'action est de proposer la mise en évidence de règles de fonctionnement des agencements interpersonnels qui ne reposent pas sur l'*application* (consciente comme dans le cas du rationalisme, ou inconsciente, dans celui du structuralisme) de règles de conduite. Cet ordre pourrait ainsi être formulé à l'aide du « c'est ainsi » wittgensteinnien, que le philosophe définit comme « la manière non fondée de procéder » (Wittgenstein, 1976, p 52). Le modèle d'hétérogénéisation a été construit dans cette perspective : la création et le déplacement de l'hétérogénéité didactique ne correspondent pas à des règles que devrait suivre le professeur pour enseigner, mais plutôt à des règles qui décrivent le fonctionnement du processus d'enseignement et qui relèvent de ce que Searle (1998) appelle des « règles constitutives », c'est-à-dire des règles qui créent la possibilité même de l'activité à laquelle elles se rapportent¹.

Les règles constitutives de l'avancée du temps didactique reposent sur l'étroite relation, entre le *topos* et le *chronos* dans la diffusion du savoir : le temps didactique se construit consubstantiellement à l'aménagement de places didactiques nouvelles pour les élèves². Partant de ce positionnement, mes travaux ouvraient de nouvelles questions afférentes aux modes de

¹ Voilà comme Searle les définit : « Les choses ne se sont pas passées ainsi : des gens se trouvaient là, en train de déplacer des morceaux de bois sur un échiquier, et voilà, pour les empêcher de se cogner constamment entre eux et de créer des embouteillages, il a bien fallu régler l'activité. Non : les règles sont constitutives des échecs au sens où jouer aux échecs est constitué en partie par le fait de jouer en accord avec les règles. Si vous ne suivez pas, ne serait-ce qu'un vaste sous-ensemble de règles, vous ne jouez pas aux échecs. » (1998, p. 46).

² Une troisième dimension s'adjoint à ce duo : celle du milieu didactique, support des phénomènes d'hétérogénéisation didactique de la classe. Ainsi, sous le modèle d'hétérogénéisation, les catégories de topogénèse, de mésogénèse et de chronogénèse forment ce que l'on peut reconnaître, avec Sensevy (2007), comme un « triplet fondamental » de l'action didactique.

structuration de ce sens pratique chez les professeurs. La visibilité didactique peut être considérée comme une actualisation de cette disposition dans des situations d'enseignement données. Le contexte fut l'instrument privilégié de l'étude. Dans la lignée des positions didactiques et anthropologiques définies dans la partie 1, je tentai de montrer comment les décisions didactiques prises par les professeurs dans le cours même de leur leçon pouvaient être considérées comme des réponses cohérentes au contexte au sens à la fois épais (ou structurel), mais aussi dynamique (ou temporel) dans lequel ils se trouvaient pris. C'est par cette seconde dimension que je commencerai : dans le cours de l'action le professeur *s'adapte* à un contexte mouvant, lui *apparaissant* – il s'agira de revenir sur ce terme – dans l'immédiateté.

a. Un contexte « immédiat » pour le professeur

Là encore, le modèle de l'hétérogénéisation déploie sa dimension heuristique, en offrant un soubassement conceptuel fort à la dimension dynamique du contexte. Il est en effet possible d'avancer que les phénomènes d'hétérogénéisation de la classe constituent en eux-mêmes un contexte pour l'action du professeur : ces hétérogénéisations seraient le produit de l'action du professeur autant qu'elles orienteraient cette dernière.

Imaginons par exemple qu'une série d'énoncés génère, à un instant t de la leçon, un état d'hétérogénéisation donné : les élèves sont affectés à des places didactiques variées (plus ou moins éloignées de celles finalement attendues par l'institution, et plus ou moins éloignées les unes des autres). Cet état d'hétérogénéisation résume les phénomènes d'hétérogénéisation déjà réalisés et ceux restant encore à réaliser pour achever l'enseignement. Il montre par exemple que les places didactiques d'une partie des élèves ont déjà largement évolué, mais que ces places doivent encore être modifiées pour correspondre à celles finalement attendues par l'institution. Toutefois, la prise en acte de cet état d'hétérogénéisation n'engendrera pas le même type de décision de la part du professeur selon que l'on se trouve au début ou à la fin de la leçon, selon que seul un petit groupe d'élèves n'occupe pas la même place didactique que le reste de la classe, selon que ce groupe est composé d'élèves considérés comme plutôt faibles ou plutôt forts, *etc.* La signification d'un état d'hétérogénéisation est donc toujours contextualisée (elle dépend de ce que cet état témoigne du chemin déjà réalisé et restant à réaliser sous des conditions spécifiques de temps, de moyens, *etc.*). Elle est également contextualisante (elle oriente le type de régulation nécessaire à la poursuite de l'enseignement). Cette « capacité informative » du contexte pour le professeur fonde la visibilité didactique. En guise de première définition, j'avais ainsi posé que la visibilité didactique correspondait à la *possibilité*, pour le professeur, *de voir* les phénomènes d'hétérogénéisation de sa classe dans le cours de son enseignement¹. Elle comporte deux dimensions : une dimension *perceptive*

¹ Il s'agit bien d'une possibilité *de voir* (comme dans le cas de la conduite automobile où la visibilité concerne la possibilité qu'a le conducteur de prendre acte de ce qui l'entoure) et non, ici, d'une possibilité *d'être vu* (la visibilité dans les médias par exemple).

(relative à la possibilité d'identification des états d'hétérogénéisation de la classe)¹, et une dimension *projective* (relative à la possibilité de déterminer ce qu'il doit encore se passer pour mener à bien le processus d'hétérogénéisation)².

Ces premiers éléments de définition font apparaître un aspect fondamental de la visibilité didactique. En tant que contexte immédiat pour l'action du professeur, elle oriente ce dernier quant au type d'action à accomplir pour actualiser son projet d'enseignement tout en étant simultanément l'un des effets de son action. L'introduction de nouveaux énoncés permet par exemple de créer de nouvelles hétérogénéisations qui redéfinissent l'état du jeu en *donnant à voir* de nouvelles positions didactiques. Cette causalité réciproque entre le contexte immédiat et l'action du professeur m'a conduite à définir la visibilité didactique comme un véritable milieu, au sens didactique du terme (Brousseau, 1988) : elle constituerait une sorte de système antagoniste au professeur ayant un rôle causal sur ses ajustements à la situation d'enseignement. Il est important de noter son caractère temporel. La visibilité didactique du professeur se déploie tout au long de la séquence sous l'effet des nouvelles hétérogénéisations didactiques produites par l'évolution de la situation d'enseignement elle-même.

b. Un contexte « épais »

La visibilité didactique est définie jusqu'ici à l'aune de la capacité informative du contexte immédiat représenté par les phénomènes d'hétérogénéisation didactique de la classe. La question qui se pose est maintenant la suivante : comment rendre compte de la possibilité qu'aura un professeur de lire de telle ou telle manière un état d'hétérogénéisation didactique ?

Les premiers éléments de définition de la visibilité m'ont permis de souligner que la dimension perceptive de la visibilité didactique (le fait que le professeur puisse identifier les états d'hétérogénéisation de sa classe) est soumise à certaines « contraintes ». Pour revenir plus

¹ La visibilité didactique permet d'abord d'identifier les positions didactiques auxquelles les élèves sont affectés au fur et à mesure de l'enseignement. Cette dimension appelle deux processus : 1/ l'identification de l'existence de positions différentes chez les élèves ; 2/ l'interprétation de la distribution de ces positions en termes d'hétérogénéité didactique, c'est-à-dire comme la conséquence des spécificités didactiques de la situation qui les a générées. En effet, si le fait de repérer des réponses *différentes* chez les élèves à un problème posé est une chose (premier processus de la visibilité perceptive), celui de les interpréter comme la manifestation de connaissances *hétérogènes* en est une autre (deuxième processus). *L'hétérogénéité*, au contraire de la *différence*, ne peut être évaluée qu'à partir de l'analyse du type de connaissances dont ces réponses sont la manifestation. La dimension perceptive de la visibilité tient à cette possibilité de relier les différences de réactions des élèves (face à une tâche) aux caractéristiques didactiques de cette tâche. Nous verrons plus loin qu'il existe des contraintes agissant sur cette possibilité perceptive pour le professeur.

² En plus de permettre l'identification des positions didactiques des élèves, la visibilité didactique permet d'envisager leur évolution. Cette dimension projective de la visibilité repose sur le fait que ce que *voit* le professeur des états d'hétérogénéisation est toujours dépendant de son projet d'enseignement et des conditions matérielles (temporelles par exemple) dont il dispose pour le mener à bien. Selon ces éléments en effet, des états d'hétérogénéisation similaires n'auront pas la même valeur. Là encore, deux critères entrent en jeu : 1/ le caractère discriminant de l'hétérogénéisation réalisée (est-elle par exemple suffisamment manifeste dans le groupe-classe pour justifier une régulation ?) ; 2/ l'enjeu didactique de l'hétérogénéisation (l'état d'hétérogénéisation produit est-il imputable à des connaissances importantes relativement au savoir visé ?). La dimension projective de la visibilité didactique concerne ainsi cette possibilité d'anticipation de la suite de la leçon basée sur les phénomènes d'hétérogénéisation déjà réalisés.

nettement sur cet aspect, il s'agit en effet de prendre en considération que *ce que peut voir l'observateur*, depuis sa position scolastique, au sujet des états d'hétérogénéisation produits par une situation d'enseignement, ne correspond pas nécessairement à *ce qu'en voit le professeur* au cours de son enseignement. Le « voir », dans sa dimension perceptive, est inévitablement contextualisé. Un automobiliste en balade et un conducteur de rallye empruntant le même chemin « verraient-ils » par exemple le même paysage ? Un constat similaire peut être fait concernant la dimension projective de la visibilité. L'action du professeur (l'introduction de tel ou tel type d'énoncé par exemple) influence la création d'états d'hétérogénéisation plus ou moins informatifs au vu du projet didactique global. Le professeur a donc un pouvoir sur sa visibilité didactique. Il reste que son action se trouve elle-même insérée dans un contexte plus large qui la détermine en partie. Pour ne prendre que quelques exemples, les « blasons pédagogiques » des professeurs, ou bien leur épistémologie disciplinaire, participent conjointement à orienter les décisions didactiques prises dans le feu de l'action. Ainsi, tenter de comprendre la manière dont le professeur actualise son enseignement au fur et à mesure du déroulement de son cours – ce que vise le concept de visibilité – appelle un nécessaire élargissement du regard.

La visibilité didactique doit être envisagée à l'aune d'un « contexte épais » dans lequel est pris le professeur, susceptible de rendre compte des différentes contraintes pesant sur son action, et surtout, susceptible d'expliquer qu'il puisse ne pas développer une visibilité didactique pourtant fonctionnellement nécessaire à son enseignement. Sauf à présumer une sorte « d'irrationalité professorale » de sa part, il s'agit de tenter de rendre compte de la logique pratique soutenant ce type de conduite. C'est donc dans cette perspective que j'ai poursuivi la définition de la visibilité didactique en me ressaisissant du concept de milieu pour le professeur déjà introduit, mais en le considérant en rapport avec le contexte plus « épais » (ou multi-level) abritant ses actions.

Pour ce faire, j'ai sollicité l'un des rares outils permettant une modélisation du milieu pour l'action du professeur dans son épaisseur contextuelle : le modèle des niveaux d'activité (Margolinas, 2002). Les cinq niveaux du modèle sont présentés dans le tableau suivant :

Niveau noosphérique ou idéologique	+ 3
Niveau de construction ou de conception d'un thème	+2
Niveau de projet de leçon	+ 1
Niveau de situation didactique	0
Niveau d'observation ou de dévolution	- 1

Figure 4 – Les cinq niveaux d'activité du professeur (Margolinas, 2002)

Selon Margolinas, chacun de ces niveaux participe à orienter l'activité du professeur. L'auteur évoque l'image d'un oignon translucide, dont les différentes couches, représentant chaque niveau, n'empêcheraient pas les autres niveaux d'exercer leur influence. Le niveau noosphérique ou idéologique (+3) est relatif à ses idées générales sur l'enseignement. Le niveau de construction ou de conception d'un thème (+2) correspond à une strate intermédiaire de son activité, où se jouent les grandes lignes du projet didactique. Il précède le niveau de projet de leçon (+1) relatif à la mise en place d'un enseignement particulier. Le niveau de la situation (0) correspond au lieu de réalisation de cet enseignement. Enfin, le niveau d'observation ou de dévolution (-1) est relatif aux effets de l'enseignement dispensé. C'est sur ce dernier niveau qu'apparaît d'abord le rapprochement avec le modèle d'hétérogénéisation : c'est là que se réalisent les phénomènes d'hétérogénéisation didactique, que se génère le contexte immédiat pour l'action du professeur, tel que défini plus avant. Toutefois, les autres niveaux peuvent également être connectés au processus d'hétérogénéisation. C'est cette mise en lien qui m'a permis d'éclairer la manière dont les phénomènes d'hétérogénéisation effectifs peuvent effectivement faire contexte pour le professeur, la manière dont la visibilité didactique peut être générée.

3.3.2 Mise à l'épreuve : opérationnalisation et pouvoir explicatif du concept de visibilité

a. Opérationnalisation

Rappelons la définition posée plus haut : la visibilité didactique correspond à la possibilité, pour le professeur, de voir les états d'hétérogénéisation didactique de sa classe dans le cours de l'enseignement. Un type de mesure possible de la visibilité repose ainsi sur l'étude des propriétés hétérogénéisantes des situations mises en place par le professeur (la « capacité informative » du contexte immédiat). C'est sur le matériau élaboré à l'occasion de mon travail de thèse que j'ai opérationnalisé le concept de visibilité.

Comme je l'ai déjà présenté, l'étude porte sur huit classes de CM2 (N=197). 8 leçons sur le calcul relationnel, et plus spécifiquement la quatrième structure additive de la typologie de Vergnaud (problèmes dits « TTT »), ont été observées. Le choix de cet objet et la durée des séquences furent les seules contraintes imposées aux professeurs qui ont été libres de réaliser leur enseignement comme ils le voulaient. En amont des séquences, les élèves ont été soumis à un pré-test constitué de 22 problèmes déclinant la quasi-totalité des compositions de transformations possibles en fonction du sens et de l'intensité des transformations connues. Les résultats ont permis de s'assurer de la possibilité de comparer les différentes classes. Le même test a été soumis à l'issue des séquences (post-test), de façon à mesurer les acquisitions réalisées. Cette mesure repose sur un indice de progression élaboré par Sarrazy (1996), permettant d'évaluer la significativité de la différence des scores entre le pré-test et le post-test,

en fonction des marges de progression et de régression possibles pour chaque élève de l'échantillon. Cet indice de progression (I_p) est une variable numérique catégorisée en trois modalités pour définir la variable PROG :

- PROG1 - progression élevée ($I_p > 0,5$) ;
- PROG2 - progression moyenne ($I_p \in]0,05 ; 0,5]$) ;
- PROG3 - pas de progression voire régression ($I_p < 0,05$).

Pour la mesure de la visibilité, je me suis ensuite basée sur les assortiments didactiques, au sens d'Esmenjaud-Genestoux (2000)¹, relatifs aux problèmes soumis aux élèves. Ce que le professeur a pu voir des états d'hétérogénéisation de sa classe dépend en effet de ce que ces assortiments lui ont donné l'occasion de voir. Si, par exemple, les assortiments ne reposent que sur des problèmes relativement triviaux (où l'inconnue ne porte que sur la transformation composée), le professeur devrait bénéficier d'une visibilité didactique relativement faible². Trois caractéristiques des assortiments ont ainsi été combinées dans une analyse factorielle de correspondances multiples (AFCM) : leur degré de difficulté, leur variabilité (Bru, 1991), leur dépendance didactique (Vinrich, 1976). Une classification hiérarchique ascendante réalisée sur les coordonnées des individus sur les trois premiers axes du compte rendu de l'AFCM permet ainsi de dégager trois types de visibilité :

- une visibilité élevée (VD1) ;
- une visibilité moyenne (VD2) ;
- et une visibilité faible (VD3).

La description plus fine de ces trois types est donnée en Annexe 4 (p. 207). Cette opérationnalisation du concept de visibilité permet maintenant d'évaluer son effet sur l'avancée du temps didactique dans les huit classes de l'étude.

¹ Selon Esmenjaud-Genestoux, les assortiments didactiques désignent « des collections [d'énoncés] qui renvoient à une même intention didactique (relative à une collection de connaissances), et qui correspondent à une unité de temps didactique (susceptibles d'être présentées au cours d'une même séquence didactique) » (2000, p. 453).

² On pourrait objecter que c'est avant tout la dimension projective de la visibilité didactique qui est ainsi évaluée. Le fait d'introduire des énoncés suffisamment complexes pour créer une hétérogénéité didactique informative (dimension projective) ne saurait garantir que le professeur prenne effectivement acte de cette création d'hétérogénéité didactique (dimension perceptive). Il faut envisager le processus d'enseignement sous un aspect dynamique pour contrer cet argument. En effet, lorsque le professeur actualise son enseignement au cours de la séquence, l'introduction de nouvelles situations n'est pas indépendante de la dimension perceptive de sa visibilité. Si celle-ci est faible, le professeur ne prend pas acte de l'hétérogénéité didactique initialement créée et il y a peu de chance pour que les nouveaux énoncés qu'il propose ensuite contribuent efficacement à poursuivre le déplacement d'hétérogénéité didactique (visibilité projective faible). En revanche, si la visibilité perceptive est élevée, le professeur prend acte des états d'hétérogénéisation déjà réalisés et l'actualisation de son enseignement permettra de générer de nouveaux phénomènes d'hétérogénéisation pertinents au vu de l'enjeu d'enseignement (visibilité projective élevée). Ainsi, la structuration finale de l'assortiment TTT de chaque séquence, qui renseigne sur la visibilité projective du professeur, renseigne également *a posteriori* sur la dimension perceptive de la visibilité. Cette structuration finale de l'assortiment TTT peut donc être considérée comme un indicateur de la visibilité didactique : elle en est la cause et l'effet.

b. Résultats : la visibilité comme explication de l'avancée du temps didactique

Une analyse de variance à un facteur de classification montre d'abord que la visibilité didactique est liée de manière très significative aux progressions des élèves ($p = .002$) :

<i>Sources de variation</i>	<i>Somme des carrés des écarts à la moyenne</i>	<i>Nombre De degrés De liberté</i>	<i>Variance (carré moyen)</i>	<i>F</i>
<i>Effets des traitements</i>	2,51	2	1,25	6,68
<i>A l'intérieur des groupes</i>	32,43	173	0,19	$p = .002$
<i>Variation totale</i>	34,94			

Tableau 4 – Analyse de variance à un facteur de classification : les progressions des élèves (Ip) sont-elles liées à la visibilité didactique (VD) ?

J'ai ensuite examiné le pouvoir explicatif de la visibilité didactique par rapport à d'autres variables également susceptibles d'expliquer l'avancée du temps didactique. Pour ce faire, une analyse de segmentation a été réalisée pour expliquer la variable PROG. Les variables candidates sont :

- la visibilité didactique – **VD** (élevée, moyenne, faible) ;
- le niveau scolaire initial de l'élève – **NS** (bon, moyen, faible) ;
- le temps alloué pour l'enseignement – **CLA**¹ ;
- et enfin la classe d'appartenance – **ECO** (caractéristiques agrégées des classes, non prises en compte par les autres variables).

L'analyse de segmentation montre ainsi que c'est la visibilité didactique qui explique le plus les progressions réalisées par les élèves ($\chi^2 = 23,750$; s ; $p < .001$), avant le niveau scolaire, l'appartenance à une classe ou le temps alloué pour l'enseignement. Un autre résultat ressort de l'analyse. Lorsque la visibilité didactique est élevée (VD1), le second facteur expliquant l'avancée du temps didactique est la classe d'appartenance, c'est-à-dire concerne les caractéristiques agrégées des pratiques d'enseignement (le degré d'a-didacticité des situations proposées, le type de régulations effectuées, *etc.*). Lorsque la visibilité didactique est moyenne (VD2) ou faible (VD3), c'est le niveau scolaire de l'élève qui détermine sa progression et non les pratiques d'enseignement. Les élèves progressent alors d'autant plus que leur niveau initial est élevé. Bref, lorsque la visibilité didactique n'est pas élevée, les pratiques d'enseignement sont moins influentes que le niveau scolaire pour prédire les progressions des élèves. Ce résultat révèle le rôle positif joué par la visibilité didactique dans le fait que le professeur puisse enrayer

¹ Rappelons que dans le protocole, tous les professeurs ne disposaient pas de la même durée pour réaliser leur séquence. Certains bénéficiaient de 2 heures (CLAM), d'autres de 4 heures (CLAP).

les mécanismes maintenant ou renforçant les écarts de connaissances préexistant entre les élèves.

c. *La visibilité comme indicateur d'Arrière-plans noosphériens*

Pour clore cette présentation de mes travaux sur la visibilité, je reviendrai sur l'un des enjeux majeurs du concept : mettre en lien le type de lecture que peut faire le professeur des phénomènes d'hétérogénéisation didactique de sa classe constituant le contexte mouvant de son enseignement avec des niveaux de détermination structurels susceptibles de façonner cette capacité.

En m'appuyant sur le modèle des niveaux d'activité du professeur (*cf. supra*, Figure 4, p. 76), j'ai procédé à l'étude détaillée des situations d'enseignement proposées par les 8 professeurs de l'échantillon (les types de contrat didactique mis en place ; la nature des tâches proposées en termes de variabilité, de dépendance des assortiments, *etc.*). En complément, j'ai mesuré la fréquence des régulations faites au cours de l'enseignement et analysé les entretiens réalisés à l'issue de chaque séance avec les professeurs à propos de leurs choix didactiques. Trois groupes de professeurs ont ainsi pu être établis. L'étude de leurs caractéristiques a conduit à les distinguer en fonction du pouvoir que semble exercer, pour chacun, l'un des niveaux d'activité défini par Margolinas (2002). Ce niveau a été considéré comme le niveau de référence des trois idéal-types de professeur que je présenterai maintenant, « *l'investigateur* », « *le planificateur* », et « *le stochastique* »¹ :

- **L'investigateur : niveau de référence 0** – *L'investigateur* était le professeur qui ne sait pas, avant de commencer sa leçon, quel type de connaissance posera véritablement problème à la classe en rapport avec l'objet de savoir en jeu. Pour autant, il cherche à le déterminer. Pour cela, il aborde la leçon sur la base d'une planification souple destinée avant tout à « tâter le terrain » pour trouver certains lieux de création d'hétérogénéité didactique. Par exemple, dans le cas de notre étude, où la structuration conceptuelle de l'objet de savoir le permet, il propose une série d'énoncés organisés du simple au complexe (selon lui) pour déterminer le niveau de difficulté qui créera une hétérogénéisation substantielle de la classe. En d'autres termes, il utilise le niveau de la situation d'enseignement elle-même (niveau 0) comme référent dans le processus d'hétérogénéisation. Nous le nommons « *investigateur* » en rapport avec cette attitude d'enquêteur, ou plutôt d'expérimentateur : son dispositif vise à repérer petit à petit les variables didactiques générant des différences entre élèves.
- **Le planificateur : niveau de référence +1 et +2** – A l'inverse de l'investigateur, le *planificateur* anticipait (avec succès ou non), la nature des difficultés que rencontreront ses élèves par rapport à l'objet de savoir. Il déclare savoir ce qui leur posera problème, et agit en fonction pour préparer sa classe. Cette connaissance (issue de son expérience, de ses savoirs disciplinaires, *etc.*) est située en amont de la situation didactique proprement dite, où se déroule l'enseignement. C'est pour cela que nous lui associons de manière indifférenciée les deux niveaux intermédiaires du modèle (+1 et +2). Le *planificateur* balise à l'avance le chemin de

¹ Du fait du mode de construction de ces idéal-types, leur présentation associe des caractéristiques formelles de l'enseignement, relatives par exemple à la présence ou non d'un enseignement magistral, aux modes de groupement des élèves sollicités, *etc.* (la prise de note au cours de séquences ainsi que les entretiens avec les professeurs ont permis d'établir l'existence de telles formes), avec des considérations relatives au processus d'hétérogénéisation (les caractéristiques didactiques des situations d'enseignement ont pu être interprétées à l'aune de leur fonctionnalité dans le processus d'hétérogénéisation).

l'apprentissage. Dans notre étude, sa leçon débute souvent par un enseignement magistral censé préparer les élèves aux exercices d'application qui suivront. L'hétérogénéité didactique est attendue. Le professeur tente même de la réguler avant son apparition grâce à l'enseignement d'une méthode, d'une règle, etc.

- **Le stochastique : niveau de référence +3** – L'enseignement réalisé par le *stochastique* ne paraissait guidé ni par la nécessité de créer de l'hétérogénéité didactique (comme l'investigateur), ni par l'anticipation de cette hétérogénéisation (comme le planificateur). L'importance pour lui n'est donc pas accordée aux effets didactiques spécifiques que l'enseignement est censé produire. Elle apparaît plutôt liée à des principes génériques situés au niveau noosphérique (+3), et non au contenu du savoir mathématique. Ce sont ces principes génériques qui justifient les dispositifs d'enseignement. Par exemple, du travail de groupe sera organisé car il serait « propice à un apprentissage coopératif », selon les termes des professeurs, la variation du type d'énoncé sera favorisée car, « en donnant l'occasion aux élèves de se confronter au plus grand nombre de contextes possibles », elle serait en elle-même « source de progression », etc. Ainsi, pour le *stochastique*, l'hétérogénéisation didactique de la classe n'est ni anticipée, ni recherchée. Son apparition aura dès lors un caractère plus aléatoire, d'où le terme de « stochastique ».

Ces idéal-types (*investigateur*, *planificateur* et *stochastique*) ne sont pas à considérer comme des styles d'enseignement, mais comme différentes configurations du milieu pour le professeur, issues d'un ensemble de contraintes liées par exemple aux caractéristiques de sa formation initiale, à ses savoirs disciplinaires (ici mathématiques), à sa sensibilité aux idéologies véhiculées au niveau noosphérique (Roiné, 2005), ou encore au temps dont il dispose pour enseigner (Chopin, 2007). Il reste que ces positions offrent des possibilités très variables de voir et de maîtriser les phénomènes d'hétérogénéisation didactique de la classe. Du point de vue de la création d'hétérogénéité par exemple, les résultats montrent qu'elle est plus probable chez l'*investigateur* (qui la recherche) et le *planificateur* (qui l'anticipe) que chez le *stochastique* (dont les décisions didactiques sont moins motivées par des visées locales et particulières d'hétérogénéisation ou d'homogénéisation, que par la vertu supposée et générique de certains dispositifs d'enseignement).

Du point de vue de l'identification de l'hétérogénéité didactique créée maintenant (dimension perceptive de la visibilité), l'investigateur est là encore en position favorable du fait que les situations qu'il met en place visent par définition à trouver des lieux de création d'hétérogénéité didactique. Aussi, lorsque la classe commence à manifester des difficultés, le "réflexe" du professeur consiste à rapporter ces difficultés aux caractéristiques de la situation qui les a générées (niveau 0). Pour le *planificateur*, c'est le niveau de projet de la leçon (+1) qui remplit avant tout cette fonction. Par exemple, lorsque la classe rencontre des difficultés sur un énoncé, ces difficultés peuvent être interprétées à l'aune de la planification réalisée : soit elles correspondent à la prévision et peuvent être expliquées en fonction du savoir en jeu ; soit elles n'ont pas été prévues et le professeur peut alors prendre acte de cet événement pour s'interroger sur les raisons de l'écart entre la planification et le déroulement de l'enseignement. *Investigateur* et *planificateur* se rejoignent donc sur le fait que leur niveau de référence respectif les conduit à mettre en lien les réactions des élèves avec les caractéristiques didactiques de la

situation d'enseignement. L'identification de l'hétérogénéité didactique créée est donc assez probable pour eux. Il en va tout autrement pour le *stochastique*. Le niveau noosphérique (son niveau de référence) offre en effet au moins deux manières de comprendre les différences de comportement des élèves au cours de l'enseignement. Soit ces différences ne sont pas le signe de difficultés, elles ne sont pas hiérarchisées, et sont simplement considérées comme des « manières variées d'apprendre ». Soit ces différences sont bien le signe de difficultés et il faudrait pouvoir les surmonter. Mais ces difficultés sont alors strictement considérées comme la manifestation de l'hétérogénéité initiale des élèves et non comme l'effet des situations proposées.

Enfin, la mise en dynamique de cette influence des déterminations structurelles permet d'achever la présentation de l'importance du concept de visibilité. Pour l'*investigateur* et le *planificateur*, en effet le niveau de référence intervient essentiellement comme une amorce dans le processus d'hétérogénéisation. C'est-à-dire que la mise en dialogue entre le niveau de référence et le niveau -1 permet d'activer d'autres niveaux d'activité qui à leur tour nourrissent l'action du professeur. Par exemple, j'ai pu observer que le *planificateur* qui se rendait compte que les réactions des élèves n'étaient pas conformes à celles attendues dans son anticipation pouvait localement investir le niveau de la situation (niveau 0) pour ajuster son enseignement. De la même façon, l'*investigateur* qui parvenait à "mettre le doigt" sur les types d'énoncé posant particulièrement problème à sa classe avait la possibilité d'envisager la suite de son enseignement en conséquence, en planifiant le reste des activités (le niveau +1 prend alors plus d'importance). Le *bouclage souple* traduit ainsi l'idée de cette possibilité de circulation entre les différents niveaux d'activité (sans la garantir), favorable à l'accroissement de sa visibilité didactique puisque le professeur a plus de moyens de contrôle des phénomènes de création et d'identification de l'hétérogénéité didactique (il disposera de davantage de cadres d'action et d'interprétation liés aux aspects situationnels, au sens didactique, de son enseignement). Compte tenu des caractéristiques de ces deux idéal-types que sont l'*investigateur* et le *planificateur*, le bouclage entre le niveau de référence et le niveau -1 pourrait posséder ce caractère de souplesse. Ceci était moins évident pour le *stochastique*. On peut en effet penser, dans ce cas, que le dialogue amorcé entre le niveau de référence (niveau noosphérique +3) et le niveau -1 n'ouvre pas nécessairement sur le même type de circulation. La puissance explicative du niveau noosphérique par rapport au niveau -1 laisse plus de possibilités à l'existence d'une sorte de « tautisme », pour reprendre le néologisme de Sfez (1992), dans l'action du professeur. Lorsque les réactions des élèves (au niveau -1) manifestent des différences, c'est le niveau noosphérique (+3) qui fournit les cadres pour les interpréter. Lorsque ces réactions sont reconnues comme le signe de difficulté de la part de certains élèves (et non simplement comme des « stratégies différentes » relatives à des « manières d'apprendre différentes »), elles sont généralement considérées comme la manifestation d'une hétérogénéité préexistante aux situations, une hétérogénéité non didactique. Bref, les différences constatées entre les élèves

sont vues comme l'effet de différences préexistantes aux situations, lesquelles trouvent en retour leur légitimité par le constat selon lequel les élèves, *in situ*, ne réagissent pas de la même manière. Le niveau 3 est donc suffisamment puissant pour fournir une explication à l'ensemble des phénomènes survenant dans la classe. Le caractère tautologique de l'explication apparaît ici. C'est l'expulsion du rôle de la situation, au sens didactique, qui confère l'aspect autistique à ce processus. Ainsi, dans le *bouclage fort*, une partie du milieu du professeur a plus de chance d'être laissée comme sclérosée : l'influence de certains niveaux d'activité (les niveaux intermédiaires, relatifs à la situation et au savoir spécifique en jeu) est plus facilement neutralisée. Ces niveaux jouent pourtant un rôle fondamental dans la visibilité didactique.

A l'issue de ces développements, quelques-unes des déterminations présidant à la genèse de la visibilité didactique pour le professeur sont ainsi solidement dégagées. Le rôle joué par les niveaux de références apparaissant particulièrement crucial, il permet de montrer l'importance d'une réflexion sur les causes présidant à l'établissement de tel ou tel niveau d'activité comme niveau de référence. Parmi les pistes ouvertes, l'influence des idéologies noosphériennes sur l'enseignement ou encore celle des connaissances disciplinaires dont dispose le professeur apparaissent déterminantes. Le concept de visibilité permet d'expliquer leur mode de manifestation au niveau micro de l'action didactique, et montre, après ces développements particulièrement denses du fait des types de travaux présentés dans ce chapitre 3, que l'entrée par la temporalité dans l'étude de la diffusion des savoirs ouvre des pistes explicatives nouvelles quant au fonctionnement de l'enseignement, en plaçant au cœur de ce dernier le rôle joué par le contexte.

Dans le chapitre suivant, c'est un ensemble tout à fait différent de recherches que je présenterai et qui permettront de poursuivre cette prise en compte de la dimension contextualisée de la diffusion des savoirs.

4. Pratiques artistiques : une entrée par le corps

« Par futilité, on accorde au visage une importance exagérée. Or, ce qui reste en mémoire, c'est le corps entier. C'est le corps de nos parents qui nous manque, davantage que leur visage ; installés dans les fauteuils familiers, ils mangent, cousent, fument, occupés aux activités de l'existence. Dans nos souvenirs, chaque personne est un corps en action. »

M. Todd, *Le corps pensant*, 2012 [1937], p. 37.

Mes travaux sur la diffusion des savoirs dans le champ artistique sont plus récents que ceux portant sur l'école. Mon intérêt pour le corps en mouvement est néanmoins ancré dans un parcours chorégraphique ancien. C'est ce dernier qui, d'emblée, m'aura conduite à privilégier l'entrée dans l'étude de la diffusion des savoirs par la corporéité, ou, pour le dire avec Todd, par le « corps en action ». Le terme de corporéité possède en effet une connotation moins statique et plus vectorielle que celui de corps. « Réseau matériel et énergétique mobile », comme le définit Bernard (2001, p. 20), la corporéité permet de ne pas penser la peau comme frontière mais comme interface entre intérieur et extérieur, traversée par le mouvement. Je proposerai pour le moment de définir la corporéité comme la spécification du corps à un type de rapport au monde ; je reviendrai dans le chapitre suivant sur les particularités de la notion, peu diffusée encore en sciences de l'éducation¹.

4.1 Conditions d'entrée sur le terrain de la diffusion des savoirs en art

4.1.1 Contexte

C'est pour une dimension épistémique, d'abord, que je me suis intéressée à la diffusion des savoirs artistiques, en particulier ceux du théâtre et de la danse contemporaine. Ces disciplines sont en effet caractérisées par un ensemble d'"impossibles à transmettre", comme je les désignerai, faisant le cœur de l'expression artistique : relatifs à la puissance créatrice du sujet

¹ On signalera son utilisation intéressante dans la thèse récente de Montaud (2014).

par exemple, à sa présence scénique ou à l'appréhension du mouvement juste *via* le corps ou la voix. Dès lors, les discours tenus au sein de ces domaines achoppent à la question pédagogique de façon récurrente : concernant la place de la technique dans l'émergence du sentiment personnel, du rôle de l'improvisation pour la créativité, *etc.* Plus globalement, les pratiques artistiques, parce qu'elles se structurent autour de la question de l'expression du sujet, ne cessent de travailler les modalités de ce que Louppe appelait, concernant le domaine de la danse, les « contagions mystérieuses » (1994, p. 17).

A cette première caractéristique (épistémique), s'ajoutait celle liée à l'évolution récente des institutions dédiées à la transmission des pratiques artistiques. Le travail de formalisation engagé dans la danse, par exemple, à partir des années 70 (sous l'effet de l'institutionnalisation de l'esthétique contemporaine en France) a fortement marqué l'univers structurel de la formation du danseur et du professeur de danse (*cf.* Filloux-Vigreux, 2001). Il s'intensifia surtout au tournant des années 80, moment de l'alternance politique, avec l'introduction des enseignements de danse contemporaine dans les Conservatoires, puis la naissance des CEFEDEM¹ au début des années 90, corrélative à la mise en place du Diplôme d'Etat pour l'enseignement en 1989. Parallèlement à cette formalisation de la formation, les modèles plus traditionnels de la transmission de la danse (nécessitant, par exemple, de gagner la proximité d'un danseur ou chorégraphe de renom pour recevoir l'enseignement du "maître") imprègnent encore les mémoires – celles, en particulier, de la génération de danseurs qui découvrait la danse dans les années 70, en pleine effervescence culturelle parisienne. Ces danseurs, pour quelques temps encore, constituent une sorte "d'étalon pédagogique" du champ chorégraphique (c'est eux qui participèrent très activement à la formalisation des formations). Ils sont néanmoins sur le point de quitter la scène de la transmission. C'est donc ce contexte de bouleversement des modes d'organisation de la transmission chorégraphique en une ou deux générations de danseurs ainsi que la concomitance consubstantielle de plusieurs paradigmes pédagogiques dans cet univers qui m'intéressait.

Dans cette même perspective contextuelle, il convient d'ajouter que la danse et le théâtre sont deux disciplines au centre des politiques d'éducation artistique et culturelle mises en œuvre en particulier depuis les années 2000². Le plan Tasca-Lang inaugure notamment les projets de classe à PAC (Projet Artistique et Culturel). Si le plan fut interrompu par l'alternance gouvernementale de 2002, il contribua au développement de réseaux de partenariats institutionnels inédits entre espaces artistiques et structures scolaires. De nouvelles thématiques liant art et pédagogie ont émergé au cours des années qui suivirent (celle de l'éducation du

¹ Centres de Formation des Enseignants de Musique et de Danse.

² Historiquement, c'est en 1968, année du colloque « Pour une école nouvelle », que l'éducation artistique est posée comme une nécessité pour l'école primaire. Intégrée à l'enseignement général, elle doit concerner tous les enseignants et se prolonger, hors de l'école, dans des activités culturelles. Ce seront toutefois la musique et les arts plastiques (ainsi que les activités patrimoniales) qui seront surtout concernés par les mesures des 20 premières années

spectateur par exemple – Chopin & Saladain, 2013). Aujourd'hui le volontarisme politique autour de la question de l'éducation artistique et culturelle (EAC), qui a généralisé les enseignements d'histoire de l'art au collège, constitue un nouvel élément du jeu de restructuration des contextes de la diffusion des savoirs artistiques.

Je préciserai enfin le contexte plus pragmatique (et personnel) ayant concouru au démarrage de mes travaux sur la diffusion des savoirs en art. Il est important pour comprendre le type de questions que je proposerai de poser à l'intérieur de ce champ, depuis les sciences de l'éducation.

En 2008, j'ai été contactée par le Centre de Formation des Enseignants de Musique et de Danse (CEFEDM) d'Aquitaine (aujourd'hui PESMD¹) dans le but d'assurer les enseignements relatifs à la pédagogie. Concernant la filière danse en particulier, deux éléments étaient en jeu : d'une part, la formation délivrée au CEFEDM allait bientôt entrer dans un processus d'universitarisation, par la mise en place d'une Licence cohabilitée (les enseignements de pédagogie devaient ainsi prendre une tournure plus officielle et théorique que ceux historiquement délivrés dans le diplôme d'état); d'autre part, la spécification de la question pédagogique au monde de l'art faisait partie des souhaits formulés par les responsables de formation. Apprenant que j'étais devenue maître de conférences en Sciences de l'éducation, c'est au titre de mes expériences personnelles et de mon parcours chorégraphique que la directrice de la formation danse m'avait sollicitée. Je fus ainsi mandatée pour assurer les cours de pédagogie en musique (je proposai de me limiter à une simple introduction problématisante à la pédagogie et à la didactique) et en danse (mes connaissances me permettaient d'aller plus loin dans l'étude des conditions spécifiques de la transmission du mouvement dansé). C'est cet espace pédagogique qui allait d'abord susciter l'ouverture de nouvelles perspectives de recherche.

4.1.2 Paradoxes autour de la pédagogie en art

Mes premiers travaux furent motivés par la mise en évidence – au cours de mes enseignements – d'une série de paradoxes concernant ce que je nommerai « la place et les formes du pédagogique dans ce champ ». J'en présenterai deux.

Le premier tient à la grande propension du domaine artistique (dans une institution officiellement dédiée à la formation telle que les CEFEDM) à "importer" des discours pédagogiques directement issus du champ scolaire, alors même que l'art m'apparaissait en mesure de constituer un domaine particulièrement autonome de ce point de vue². Au moment où j'intervenais dans les formations du CEFEDM, j'étais ainsi particulièrement étonnée que les

¹ Pôle d'Enseignement Supérieur de la Musique et de la Danse.

² L'un des arguments étant que la question de la transmission du maître à élève est l'une des conditions majeures du développement des pratiques artistiques (notamment celles qui ne recourent pas de manière automatique à des systèmes de notation).

étudiants de musique ou de danse m'interpellent autour de mots-clefs très consensuels en éducation : ceux de la pédagogie active ou différenciée, par exemple, ou encore ceux relatifs au tutorat entre pairs. J'avais espéré ouvrir la voie à des échanges plus nuancés en les conduisant vers des questionnements liés à des dimensions instrumentales ou chorégraphiques spécifiques. De deux choses l'une à ce moment-là : soit les étudiants maintenaient des discours très formatés sur ces nouveaux domaines (« Il fallait laisser les élèves libres de trouver leur rapport à l'instrument ou leur propre mouvement » par exemple) ; soit ils s'étonnaient de "sortir" ainsi du cours de pédagogie et acceptaient de partager des récits de cas pratiques qu'ils pensaient éloignés de mes intérêts (ils évoquaient alors le fait que tel aspect du jeu instrumental doit précéder tel autre dans l'apprentissage, ou que la technique classique nuit à l'entrée dans le contemporain, *etc.*) – on s'en doute, cette seconde option fut pour moi la plus utile sur les plans pédagogique et didactique.

Un rapide examen du cadre plus général du fonctionnement de l'institution de formation permet de comprendre la cohérence des propos de ces étudiants. Les savoirs pédagogiques auxquels ils se réfèrent sont en effet ceux délivrés explicitement au cours de modules de formation dédiés à la pédagogie et parfois "accolés", pourrait-on dire, aux enseignements instrumentaux ou chorégraphiques qu'ils reçoivent. Sans vouloir généraliser cette situation locale, je ne m'attendais pas à ce que la pédagogie puisse à ce point s'imposer sous une forme vide de tout contenu dans le domaine de l'art. Même les questions d'autorité entre un professeur et son élève – dont le sens commun suffit à saisir toute l'ambivalence dans le monde artistique – semblait comme aseptisée par un discours pédagogique "bienveillant", "libérateur"... et étonnamment "lisse", que l'on tenait dans les cours et les couloirs de l'institution de formation. La situation ne serait que peu critiquable si elle n'avait de réels effets sur les types de postures pédagogiques ainsi construites chez les futurs transmetteurs. Je m'étonnai en particulier de voir combien les pratiques de certains formateurs (hors du module de pédagogie) étaient à la fois infiniment riches sur les plans pédagogique et didactique pour les étudiants et paradoxalement tenues dans une certaine défiance par ces derniers. Au centre de leur critique, la question de l'ostension et de l'imitation était particulièrement visée. Ce même constat avait été exposé par Harbonnier-Topin en introduction de sa thèse en 2009 :

« Si vous observez une classe technique de danse contemporaine dans une institution de formation préprofessionnelle, n'importe où dans le monde, il y a de grandes chances pour que vous constatiez le même genre de situation. Le professeur a conçu un exercice ou un enchaînement de mouvements dansés et il le montre aux étudiants, cette "démonstration" étant, la plupart du temps, accompagnée d'indications verbales. Les étudiants, de leur côté, tentent de s'appropriier la séquence de mouvements en regardant le professeur faire et en la faisant en même temps que lui, afin d'être capables, après quelques répétitions, de pouvoir reproduire l'exercice ou l'enchaînement tous seuls. Cette situation d'enseignement, extrêmement courante, mettrait donc en jeu un mécanisme d'apprentissage qui pourrait être formulé en termes de "reproduction" ou d'"imitation".

"Mais pourtant on nous a bien dit, durant nos études, d'éviter de procéder par imitation pour l'enseignement de la danse !" s'exclame un enseignant d'éducation physique, justement après le visionnement d'un extrait filmé d'une classe technique de danse contemporaine. [...] L'imitation a mauvaise presse car elle présuppose dans la pensée populaire un apprentissage plus ou moins passif, générant un état de dépendance de l'apprenant, et une appropriation perçue comme relativement superficielle. » (Harbonnier-Topin, 2009, p. 12).

Le second paradoxe relatif aux conceptions de la transmission dans le champ artistique repose sur ce que j'appellerai « une dissolution de l'entité corporelle dans les discours pédagogiques tenus par les étudiants ». En effet, alors que la question posturale ou kinesthésique semble capitale au moment d'aborder leur propre pratique artistique, l'ouverture de la discussion pédagogique rabat généralement les questionnements des étudiants vers les caractéristiques cognitives, voire mentales, de leurs futurs élèves, comme en témoigne leur usage fréquent des termes de « représentation », mais aussi d' « attention » et de « réflexivité ». Par exemple, un étudiant violoniste de l'une des promotions avait préféré renoncer à son premier sujet de recherche pour son dossier pédagogique de fin d'année (sur la mémoire du corps de l'instrumentiste) au profit d'une approche neuroscientifique dédiée à l'étude du fonctionnement des synapses lors du jeu musical.

Là encore, il est important de noter que cette position d'allégeance à l'égard des neurosciences est largement partagée aujourd'hui par les communautés pédagogiques en art (qu'il s'agisse de la musique, du théâtre ou de la danse). Lors du dernier congrès mondial de l'*International Drama/theatre and Education Association* (IDEA 2013) consacré aux liens entre art (théâtral notamment) et éducation¹, l'un des 5 axes de la manifestation était dédié à la question des neurosciences. Cet axe a néanmoins été particulièrement influent dans la totalité du congrès. La conférence la plus attendue par l'assemblée des chercheurs, comédiens et enseignants fut celle de Berthoz, sur l'apport des neurosciences à l'éducation artistique. Dans le champ chorégraphique, de plus en plus de manifestations s'organisent autour de cette approche ; des projets de recherche croisant danse et neurosciences voient ainsi le jour. Voici comment celui intitulé « Labodanse » présente ses orientations sur son site internet :

« Une collaboration innovante entre des chercheurs en neurosciences cognitives, une chorégraphe et des spécialistes IHM (Interaction Homme Machine), pour former une plateforme partagée destinée au développement en ligne de mesures physiologiques et neurophysiologiques des interactions danseur-danseur, danseur-chorégraphe et danseur-spectateur. Cette plateforme servira à étudier les processus cognitifs qui sous-tendent la production et la réception artistiques, ainsi que comme [*sic*] outil de recherche et composition chorégraphique ».

¹ Les congrès IDEA sont de véritables institutions dans le milieu du théâtre-éducation au niveau international. Organisés tous les 3 ans, en alternance entre hémisphères nord et sud, ils regroupent chercheurs, artistes et pédagogues autour de la dimension éducative du théâtre ou de sa diffusion par l'éducation.

Il est étonnant de constater l'approbation massive des communautés artistiques (sous l'angle pédagogique en particulier) à l'idée selon laquelle des processus cognitifs « sous-tendraient » la production et la réception artistique. Un bref survol de l'histoire de la musique, de la danse et du théâtre montre en effet que, dans leurs épistémologies propres, ces disciplines ont développé la question de la transmission autour d'une problématique centrale et profondément révisée par l'approche neuroscientifique : celle du corps. Parmi les références principales sur la formation de l'acteur par exemple, on pourra citer l'ouvrage de Jovet, *Le comédien désincarné* (2009), ou celui de Lecoq, *Le corps poétique* (1997). Dans le champ chorégraphique, la place du corps comme organe d'intelligence est également centrale chez Delsarte, Dalcroze (référence incontournable également en musique) ou encore Laban. C'est bien le corps comme lieu de construction de significations, voire *Le corps pensant* (pour reprendre l'ouvrage éponyme de Todd, 2012 [1937]) qui fut au centre des discours de ces figures du monde chorégraphique et qui fournit une matière solide à une conceptualisation de l'enseignement et de l'apprentissage en art non annexée aux activités cérébrales. La concomitance entre la montée du discours pédagogique dans ce domaine (sous l'effet notamment de l'évolution et la formalisation des instances de sa diffusion) et le déplacement des réflexions pédagogiques vers la question cérébrale me semble être aujourd'hui l'un des points peu débattu et pourtant capital dans les institutions chorégraphiques ou théâtrales.

4.1.3 Noblesse de l'art /noblesse des approches de l'art : le cas de la danse

Comprendre l'approche que j'ai menée de la diffusion des savoirs artistiques nécessite enfin d'examiner quelques conditions socio-scientifiques à la production de la recherche dans ce domaine (Dautrey, 2010).

Pour le dire rapidement, on rappellera que les approches universitaires du monde de l'art sont largement placées du côté de la philosophie et de ses spécifications en esthétique ou en histoire. Dans cette perspective, on trouvera par exemple les travaux du département danse de Paris 8 (Ginot, 1999 ; Launay, 2007 ; Perrin, 2012 ; *etc.*), produisant, dans la lignée de Bernard puis de Godard, des écrits de référence sur le domaine (Ginot & Michel, 2008 ; Launay & Pagès, 2010, *etc.*). A côté de l'émergence d'autres courants de recherche, comme celui de l'anthropologie de la danse (Grau & Wierre-Gore, 2005), ces disciplines se voient plus récemment complétées ou réorientées par des approches sociologiques du monde de l'art. L'influence des travaux Becker (1988) ou encore de Bourdieu (1998), relayées par des études plus récentes comme celles de Sorignet (2010), teinte alors certaines approches philosophiques, esthétiques ou historiques en danse : celles de Bernard (2001, 2002) par exemple, de Pouillaude (2009) ou encore de Suquet (2012).

Dans cet espace rapidement esquissé, les recherches consacrées à la dimension pédagogique du monde de la danse sont encore rares. A côté de quelques thèses comme celle de

Zheng (2005), dédiée à une approche historique des liens entre danse et éducation, les travaux de Faure (1999, 2000, 2003) sont sans doute les plus connus. Dans son ouvrage, *Apprendre par corps* (2000), l'auteure avance que l'enjeu de son travail ne consiste ni en une étude exhaustive de la formation du danseur, ni en un ouvrage de didactique de la danse mais vise à « dénouer des problèmes théoriques se rapportant à l'incorporation de savoirs et de compétences » (2000, p. 8). Elle réalise pour cela une étude de ce qu'elle nomme des « contextes d'apprentissage » de la danse en enquêtant auprès de danseurs amateurs et semi-professionnels âgés de 6 à 20 ans. L'analyse de 87 entretiens menés auprès d'enseignants, d'élèves, de parents d'élèves et danseurs ainsi que l'observation de 52 séances d'enseignement la conduisent à identifier deux « formes de pratique » dans l'apprentissage de la danse : celle relevant du modèle de la « discipline » (caractérisant plutôt la tradition classique) ; et celle relevant du modèle de la « singularité » (proche du contemporain). Si les résultats produits par Faure sont assez peu novateurs, on leur reconnaît d'avoir mis en avant un travail de terrain peu usuel dans le champ de la recherche en danse. Cette posture d'investigation (au sens de la construction d'une contingence pour la recherche) sera au cœur des approches plus clairement tournées vers les aspects pédagogiques et didactiques de la danse. Je me risquerai à poser que ces approches exigeantes (la question de l'objectivation dans l'étude de la transmission du mouvement est méthodologiquement complexe) ne sont toutefois pas particulièrement valorisées dans l'espace de la recherche en danse. Non seulement la légitimité des discours sur le monde de l'art paraît encore fortement chevillée aux disciplines nobles du périmètre philosophique ; mais la prise en compte de l'éducation comme objet propre de la recherche reste peu valorisée dans un espace symbolique très focalisé sur la question de l'œuvre (Pouillaude, 2009).

Ainsi peut-on cadrer par avance la place réservée aux travaux sur les pratiques chorégraphiques directement inscrits dans la recherche en éducation ; ceux menés dans le champ général de la danse sont quasi-inexistants (je citerai à nouveau ici la thèse d'Harbonnier-Topin, soutenue en 2009) et c'est généralement le domaine de la danse à l'école qui fédère les études chorégraphiques réalisées en éducation (Peix-Arguel¹, 1980 ; Coltice, 2002 ; Thorel-Hallez, 2007 ; Montaud, 2014). Plus précisément, c'est depuis le domaine de l'EPS (au sein duquel s'opère académiquement la diffusion des pratiques dansées à l'école) que sont menés les travaux. L'une des conséquences est que les recherches sur la diffusion des savoirs chorégraphiques relèvent souvent d'une sous-catégorie de la didactique de l'EPS et des APSA. Et sans doute ce contexte explique-t-il la faible visibilité des termes de « danse » ou de « pratiques chorégraphiques » comme mot-clef des sommaires de revues en éducation. La musique et le théâtre, pour leur part, y figurent plus clairement. Si ce point est important, c'est qu'il permet de comprendre comment la discipline des STAPS est fortement contributrice à l'étude des dimensions de corporéités dans l'enseignement. Les références canoniques sur la

¹ Notons que l'ouvrage cité ici est issu d'une thèse s'inscrivant officiellement dans le champ de la sociologie.

question du corps et de l'éducation y sont d'ailleurs clairement inscrites (Lecamus, 1978 ; Vigarello, 2004[1978] ; Brohm, 2001, *etc.*), même si la perspective historique et technique y est souvent privilégiée (renouant à cet endroit avec des types de regard plus valorisés dans l'espace symbolique des discours). Les travaux que j'ai souhaité mener se sont inscrits en marge de cet héritage à propos du corps, à partir de l'intuition selon laquelle la danse, bien que s'étant retrouvée à l'intérieur du champ des STAPS sous l'effet du développement académique de sa dimension éducative, pouvait offrir un espace spécifique pour l'étude des liens entre corporéité et diffusion des savoirs.

Je présenterai maintenant les deux ensembles de travaux menés sur la diffusion des savoirs artistiques : le premier concerne le monde de la danse, et me place délibérément hors du champ scolaire ; le second porte sur le théâtre, dans le domaine de l'école, ou plutôt à l'interface entre mondes scolaires et artistiques.

4.2 Recherches en danse

Il me faut revenir à quelques éléments de contexte posés dans le 4.1.2 pour introduire ces travaux. Ils énonçaient deux paradoxes relatifs aux formes de vie du pédagogique en art : le premier concernait la porosité du monde de l'art à des savoirs pédagogiques importés du monde scolaire malgré la richesse pédagogique supposée spécifique à ce champ artistique ; le second portait sur l'étonnante dissolution du corps comme lieu d'intelligence et de signification (au bénéfice du cerveau), dissolution corrélative à l'institutionnalisation du discours pédagogique en art. Mes travaux se sont attaqués à ces deux paradoxes.

4.2.1 Place du pédagogue dans l'espace chorégraphique

Je m'appuierai ici sur les résultats rapportés dans un ouvrage à paraître, *Des pédagogues en danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique* (Chopin, accepté). L'expression choisie (« la transmission des savoirs ») se veut suffisamment ouverte pour rappeler, à la manière de Delbos et Jorion (1990), que les modes de diffusion des savoirs répondent de logiques façonnées au sein de contextes parfois diffus et peu institutionnalisés. C'est en effet à l'étude du fonctionnement du champ chorégraphique dans son ensemble, et non aux institutions spécifiquement dédiées à la transmission, que je me suis intéressée d'abord pour circonscrire quelques logiques de la diffusion des savoirs en danse. La présentation plus détaillée de mes résultats est exposée dans le premier chapitre de l'ouvrage, rapporté dans le volume de travaux ^[Texte 15].

a. *Objectivation du paradoxe sur le pédagogique en danse*

Les premiers résultats de mes recherches sont issus d'une étude menée sur l'édition 2008 du *Dictionnaire de la danse*, ouvrage de référence dans le monde chorégraphique (Le Moal, 2008). L'utilisation de ce dictionnaire a été motivée par le souci de mettre à l'épreuve le paradoxe rappelé ci-dessus : celui d'une densité forte du pédagogique en danse et de la faible institutionnalisation de savoirs (autres qu'afférents aux éléments techniques) qui en seraient issus.

Le *Dictionnaire* est un ouvrage conséquent. Il compte 839 pages, organisées en trois parties : la première, « le monde de la danse », offre un large recensement des acteurs du champ chorégraphique (danseurs, chorégraphes, costumiers, compositeurs...); la deuxième, plus restreinte, est consacrée aux œuvres, et donc à l'établissement du répertoire chorégraphique ; la troisième enfin concerne « les mots de la danse », et présente le vocabulaire établi dans l'univers chorégraphique. Y figurent concepts, types de danse, genres... bref, un ensemble de termes permettant de baliser, au moment de la rédaction du *Dictionnaire*, l'espace notionnel et conceptuel du champ de la danse. C'est sur la base de cet état des lieux que je mettrai en évidence le caractère problématique de la question des liens entre danse et pédagogie.

On remarque en effet que la troisième partie du *Dictionnaire* (consacrée aux « mots de la danse » et censée référer aux « termes de métiers ») ne fait jamais mention des mots « pédagogie » ou « enseignement ». Seuls les termes d'« école » et de « transmission » sont présents, mais leur usage est spécifique. Pour le premier, « école », il désigne les « divers styles apparus au cours de l'évolution de la danse classique » (Le Moal, 2008, p. 819). Concernant la « transmission », elle se rapporte au « mode par lequel les œuvres chorégraphiques survivent à leur création » (p. 819). Il s'agit ainsi de transmettre l'œuvre, et non directement la pratique dansée, même si évidemment aucune séparation stricte ne peut être établie entre les deux. Tout se passe ainsi comme si la problématique de la transmission en danse concernait avant tout la pérennisation de ses productions au sens d'un style ou du répertoire, éléments collectionnables permettant de faire mémoire. Concernant l'enseignement de la danse à proprement parler, seule la mention « maître à danser » (p. 755) institue la fonction professorale comme l'une des places possibles dans le champ chorégraphique.

Cette absence de référence à la « pédagogie » en tant que « mot de la danse » est d'autant plus surprenante qu'elle contraste avec la première partie du *Dictionnaire*, consacrée à la présentation des acteurs du monde de la danse. Dans celle-ci en effet, une place importante est faite à la figure du pédagogue : plus d'un tiers des personnes citées sont ainsi nommées. Quelle signification accorder à ce phénomène ? Comment comprendre que la présence forte de la qualité de pédagogue ne soit accompagnée, dans le même ouvrage, d'une référence claire à une pédagogie propre au champ chorégraphique ? Le paradoxe autour du duo danse-pédagogie est posé : l'existence *du pédagogique* est indéniable dans le domaine de la danse du point de vue

de ce qu'ont accompli ses acteurs ; il reste étonnamment discret sous une forme plus institutionnalisée.

Ce constat a impulsé l'étude statistique des 2044 entrées de notice du *Dictionnaire* référant à des personnages (danseurs, chorégraphes, mais aussi hommes de théâtre ou compositeurs influents pour l'art chorégraphique, *etc.*). Chaque entrée est composée du nom du personnage, suivi du prénom, des dates de sa naissance et de sa mort le cas échéant (parfois une simple indication temporelle est fournie), et enfin, d'un bref descriptif déclinant le (ou les) qualité(s) principales de l'individu (au sens de ce qui le qualifie). Je parlerai d' « intitulé » pour cet ensemble de qualités répertoriées. Un exemple détaillé d'entrée et de notice est fourni en Annexe 5 (p. 209).

b. Esquisse sociologique du monde de la danse : focale large

Mes travaux conduisent d'abord à poser plusieurs éléments relatifs à l'organisation du monde de la danse. Il s'agit de se servir de ce cadrage général pour situer la place occupée dans le champ chorégraphique par tous les acteurs (danseurs, chorégraphes, musiciens...) qualifiés de pédagogues.

Pour ne rapporter qu'une synthèse, l'étude montre d'abord que, contrairement à ce qu'on pourrait penser, le monde de la danse (tel que reconstruit dans un dictionnaire) n'est pas un espace majoritairement féminin. Les hommes le dominent quantitativement du fait de son ouverture à des domaines connexes comme la musique, la peinture ou la littérature, particulièrement valorisés dans le champ chorégraphique, et très masculinisés. Concernant la seule fonction de danseur ou de chorégraphe, le déséquilibre hommes/femmes se résorbe mais sans disparaître : les hommes sont toujours majoritaires avec 52,5% de la population ($\chi = 3,24$; $p = .072$). De tels résultats ne conduisent pas à affirmer que les hommes sont plus nombreux que les femmes dans le champ de la danse, mais plutôt que l'univers chorégraphique opère un travail de sélection plus sévère pour les femmes que pour les hommes¹. Une telle hypothèse ne doit pas être comprise comme une accusation simpliste à l'endroit de ceux qui opèrent des tris ajustés à la variable sexe, mais invite à porter le regard sur les conditions pratiques de ce tri. Ceci conduit à poursuivre l'étude du *Dictionnaire* en examinant les statuts occupés par les acteurs du monde de la danse, hommes ou femmes.

Ces nouveaux résultats montrent alors que les « danseurs-non chorégraphes » sont majoritairement des femmes (62% contre 38% pour les hommes). La gent masculine, elle, est clairement surreprésentée dans la catégorie de « danseur-chorégraphe » (63% d'hommes contre 37% de femmes)². Ils indiquent donc que la variable sexe joue un rôle structurant dans les

¹ Cette idée d'une inégalité de sexe dans le jeu de la sélection en danse fait écho, sur une toute autre dimension, aux résultats établis par Sorignet (2010) dans son enquête ethnographique sur les danseurs à propos du fonctionnement des auditions, moments forts du processus de sélection dans le monde de la danse.

² Le calcul d'un chi-deux renvoie une différence extrêmement significative ($\chi = 88,2$; s.; $p < .00001$).

modalités d'organisation statutaire du monde de la danse – la figure du chorégraphe étant particulièrement valorisée, surtout à partir de la fin du 19^{ème} siècle. Ils repositionnent aussi l'influence de la variable au sein des relations de pouvoir plus élargies sociologiquement, expliquant qu'hommes et femmes ne bénéficient pas (du fait de l'inégale répartition de leurs pouvoirs statutaires) du même potentiel mémoriel. Si un tel résultat est important, c'est qu'il permet d'examiner comment la fonction de pédagogue attribuée à ces acteurs participe de ce jeu statutaire.

Avant d'aborder ce point, il convient d'évoquer une autre dimension induite par mes ancrages épistémologiques (*cf.* partie 1) : la prise en compte de la dynamique de constitution du contexte chorégraphique. Deux aspects, chronologique et géographique, sont à considérer.

Les analyses montrent en effet que, jusqu'au 17^{ème} siècle, l'Italie, puis la France et la Grande-Bretagne dominent le paysage de la danse. La population des pionniers du monde de la danse est relativement hybride : architecte, libraire, poète, compositeur, philosophe, musicien, juriste ou même ecclésiastique. Une dernière catégorie se dégage néanmoins nettement : les maîtres à danser. Cette caractéristique doit être retenue et commentée au moment de se tourner plus précisément vers la pédagogie. Le 18^{ème} siècle voit ensuite la danse s'ouvrir à de nouvelles nations : l'Autriche et la Russie notamment, le Danemark plus discrètement. Les caractéristiques des acteurs du monde de la danse évoluent également : le « danseur » arrive sur le devant de la scène sans que l'âge d'or de la ballerine ne soit encore là. C'est au 19^{ème} siècle, au moment où certaines nations commencent à renforcer leur présence (l'Autriche, la Russie et le Danemark) que les États-Unis font leur entrée ainsi que, plus timidement, quelques pays d'Europe centrale et d'Europe du nord. La population de danseurs se féminise alors nettement et la figure du chorégraphe (souvent des hommes) commence à prendre de plus en plus d'importance. Ces phénomènes s'intensifient enfin au cours du 20^{ème} siècle, avec la poursuite de l'ouverture géographique malgré une suprématie de plus en plus avérée du couple franco-américain. Phénomène notable en revanche, la proportion de danseurs/danseuses décroît par rapport au 19^{ème} siècle : elle n'est plus que de 30%. Les chorégraphes quant à eux sont très représentés : ils sont 658, soient 50% de la population (rappelons qu'ils étaient 23% au 19^{ème} siècle). Tout se passe donc comme si le 20^{ème} siècle, notamment dans sa deuxième moitié, était celui d'un renversement, de la figure du danseur vers celle du chorégraphe. Ces différents constats permettent d'éclairer la façon dont le pédagogique a pu se déployer au sein du champ chorégraphique.

c. De la place ambiguë des pédagogues en danse

En portant maintenant une attention spécifique aux pédagogues identifiés par le *Dictionnaire de la danse*, mes résultats montrent que 27 % de la population constituant le monde de la danse – incluant un large ensemble d'acteurs dont des compositeurs, hommes de lettres, comédiens, *etc.* – sont qualifiés de « pédagogue ». Lorsque l'on exclut ces catégories

connexes, le pourcentage augmente nettement pour atteindre 35 %. Bref, l'existence d'une dimension pédagogique dans la danse est numériquement attestée. Notons en outre que l'idée d'enseignement elle-même se trouve explicitée dans le *Dictionnaire* à travers la présence de « maîtres à danser » (ils étaient une quarantaine) ; de « professeurs » ou d'« éducateurs » (une dizaine au total). L'enseignement et plus largement la pédagogie ont donc une place dans le monde de la danse, ou plus exactement – la nuance est ici importante – dans le monde *reconstitué* de la danse, le monde écrit *après-coup*, dans le *Dictionnaire*. Pour le dire autrement, tout se passe comme si la réorganisation historique et thématique des éléments constituant le monde de la danse faisait la part belle à ses pédagogues. Telle peut être en effet l'une des conclusions possibles de cette forte présence statistique. Mais alors, le paradoxe de l'absence de toute référence à la pédagogie en tant que terme officiellement reconnu du champ chorégraphique (3^{ème} partie du *Dictionnaire*) n'en est-il pas plus criant ? Comment, d'un côté, célébrer la fonction de la pédagogie en citant un nombre si important de pédagogues (plus d'un tiers) et, de l'autre, ne faire aucune référence à la pédagogie en tant que « mot de la danse » ?

Un regard plus attentif aux entrées du dictionnaire comportant la mention de pédagogue permet de montrer que la majorité des individus concernés possèdent également une, voire plusieurs autres qualités. Ils sont par exemple 503 (soient 85 % de l'ensemble des pédagogues) à être qualifiés de « danseurs et pédagogues »¹. La qualité de pédagogue est ainsi quasi exclusivement associée à une autre position dans le champ chorégraphique. A ce premier constat, s'en ajoute un second qui permet d'aller plus loin dans l'interprétation. Il est lié à l'existence d'une hiérarchisation entre la qualité de pédagogue et les autres qualités attribuées au personnage concerné. En effet il est très rare que le fait d'être pédagogue apparaisse en première position dans l'ordre des qualités mentionnées dans chaque intitulé : elle est placée en seconde position dans 40% des cas, en troisième position pour 52 %, et même en quatrième pour 4,5%. Dernier constat, enfin, lorsque la qualité de pédagogue est mentionnée à propos de l'un des acteurs du monde de la danse, elle l'est dans 83% des cas en dernière position dans l'intitulé de l'entrée. Non seulement cette qualité paraît subordonnée à d'autres plus reconnues dans le monde de la danse (danseur et/ou chorégraphe), mais elle est donc aussi souvent la dernière qu'il soit possible de posséder parmi celles donnant droit à un statut dans ce monde : on est d'abord « danseur », d'abord « chorégraphe », puis ensuite *à la limite* « pédagogue ».

On comprend facilement que la qualité de pédagogue soit associée, voire subordonnée, à celle de danseur et/ou de chorégraphe (mis à part quelques exceptions). L'idée selon laquelle il faudrait avoir pratiqué l'art chorégraphique avant que d'être concerné par sa diffusion n'a rien

¹ Parmi ceux-là, une grande proportion (321, soient 64 %) étaient triplement qualifiés : « danseurs, chorégraphes et pédagogues ». Plus rarement voyait-on des chorégraphes, non danseurs, mais néanmoins pédagogues (ils étaient 14 dans ce cas). Enfin, on comptait 26 pédagogues qui n'étaient ni danseurs, ni chorégraphes : parmi ceux-ci, 16 possédaient une autre qualité au moins (peintre, chanteur, etc.) et 10 seulement figuraient au seul titre de pédagogue. Le terme de « pédagogue », lorsqu'il était présent dans le *Dictionnaire*, l'était donc rarement seul ; il était généralement associé au statut de danseur, voire de danseur et de chorégraphe.

de très surprenant. On imagine aussi que la transmission et l'enseignement constituent chez les danseurs l'une des étapes les plus tardives dans une carrière, où les exigences physiques du métier obligent naturellement à des reconversions vers d'autres statuts que celui de danseur¹. Bref, la position de pédagogue peut être ainsi celle adoptée en dernière instance dans la biographie des danseurs, et ainsi placée en dernière position dans l'ordre des qualités de chaque intitulé. Si l'hypothèse est plausible, elle ne fait pas pour autant disparaître le paradoxe énoncé plus haut : si la pédagogie était une « étape de carrière » clairement reconnue et généralisée pour une proportion importante des danseurs, on aurait pu s'attendre à la voir apparaître de manière plus explicite en tant que domaine à part entière du champ chorégraphique. Ce n'est pas le cas.

Je proposerais alors de retourner la situation et d'imaginer que, plutôt que de retenir et d'inscrire dans l'histoire de la danse une partie de ses pédagogues, le *Dictionnaire* aurait en fait procédé selon une autre logique : il aurait retenu les danseurs et/ou les chorégraphes d'autant plus facilement que ces derniers auraient *également* été des pédagogues. Pour le dire autrement, le fait d'être pédagogue pourrait être ce qui permet au danseur et/ou au chorégraphe de rester plus facilement dans l'histoire de la danse que ses confrères, non pédagogues. Ainsi, plutôt que de penser que la danse ferait mémoire de ses pédagogues, il faudrait imaginer que ce sont les pédagogues qui organiseraient le travail de mémoire et d'oubli de la danse. Ceux que le monde de la danse retiendrait dans son histoire seraient aussi ceux qui, pour une large part, auraient assuré des fonctions relatives à la transmission de la danse.

A y regarder de plus près, l'idée n'était pas déraisonnable. Car comment marquer son temps dans le domaine de la danse ? Ceux qui le font à travers leur seul statut de danseur sont relativement peu nombreux. Dans le *Dictionnaire*, les intitulés se rapportant à l'unique qualité de danseur ne représentent que 14 % de la population. Ce pourcentage augmente légèrement lorsqu'on associe la qualité de chorégraphe : 18 % des entrées du *Dictionnaire* leur sont réservés. Enfin, les danseurs-chorégraphes-pédagogues représentent près de 27 % de la population. Au final, tout se passe donc comme si ces trois positions (danseur, danseur-chorégraphe, et danseur-chorégraphe-pédagogue) ne revêtaient pas le même "potentiel mémoriel" pour les acteurs du monde de la danse. Elles ne les disposeraient pas de la même manière à marquer leur époque, c'est-à-dire, presque paradoxalement, à se placer hors du temps spécifique à celle-ci, à s'extirper de son flot, à être capable de parer à son caractère par définition éphémère. Le pédagogue serait ainsi une sorte de rempart efficace à l'oubli dans la danse. Celui qui transmet, ou encore le « passeur » pour faire ici référence au beau film-

¹ Cf. par exemple les rapports produits depuis 30 ans en France, tels que celui du Conseil supérieur de la danse en 1990 (*Profession danseur. La carrière du danseur et les conditions de sa reconversion*. Rapport à Jack Lang, Ministre de la Culture, de la Communication et des Grands Travaux), ou celui de A. Chiffert et M. Michel en 2004 (*La reconversion des danseurs : une responsabilité collective*, rapport remis à l'IGAS et l'IGAAC).

documentaire de Sonzogni¹ est celui qui, quelque part, échappe aussi au temps. En dépersonnalisant son travail, pour le placer en d'autres corps, il participe à son a-temporalisation, ainsi qu'à sa propre institutionnalisation en tant qu'auteur ou référence dans la danse.

L'absence d'institutionnalisation de la fonction dans le champ de la danse s'explique ainsi du fait de la fonction essentiellement pratique (donc tacite) remplie dans la pédagogie. De nouveaux résultats statistiques (présentés dans le chapitre 2 de l'ouvrage) permettent de mettre à l'épreuve et de renforcer cette hypothèse. Ils reprennent les éléments de cadrage établis précédemment, sur les aspects sexués, chronologiques et géographiques.

Comme je l'ai en effet rapporté plus avant, le monde de la danse des 15^{ème} et 16^{ème} siècles est quasi exclusivement masculin. Nulle surprise dès lors que les maîtres à danser répertoriés à cette époque soient également pour la plupart des hommes². C'est l'accroissement important du nombre de pédagogues au 19^{ème} puis au 20^{ème} siècle qui renversera cette tendance, comme le montre le tableau suivant :

		17 ^{ème} s.	18 ^{ème} s.	19 ^{ème} s.	20 ^{ème} s.
Pédagogues	<i>Hommes</i>	5 100%	20 95%	41 100%	189 100%
	<i>Femmes</i>	0 0%	1 5%	24 37%	260 58%
	TOTAL	5 100%	21 100%	65 100%	449 100%
Population totale (hors catégories connexes)	<i>Hommes</i>	53 91%	102 88%	248 73%	856 58%
	<i>Femmes</i>	5 9%	14 12%	92 27%	626 42%
	TOTAL	58 100%	116 100%	34 100%	1482 100%

Tableau 5 – Évolution du nombre de pédagogues selon la variable sexe au cours des quatre derniers siècles dans le *Dictionnaire de la danse* (2008)

Ces résultats montrent que l'explosion démographique des pédagogues au cours du temps est allée de pair avec une féminisation de la population concernée par la fonction. Au

¹ *Passeurs de danse* est un film réalisé par Jean-Louis Sonzogni en 1998. Il s'agit d'un documentaire axé sur la passation, par trois chorégraphes reconnus du 20^{ème} siècle (Karin Waehner, Jacqueline Robinson et Dominique Dupuy), de l'un de leurs solos. Leurs « élèves » sont eux-mêmes trois danseurs reconnus : Christine Brunel, Marilen Breuker et Luc Petton. En filmant les moments de transmission du chorégraphe-auteur-danseur à l'interprète, la problématique du passage de la danse d'un corps à l'autre est saisie en action, pleine et dense.

² D'après le *Dictionnaire*, « le métier se féminise à la fin du XIX^e siècle » (Le Moal, 2008, p. 755). Toutefois les exemples donnés (C. Berreta, Madame Dominique, C. Zambelli, O. Preorbrajenska, L. Egorova) sont présentés non plus comme « maître à danser » mais comme « professeur ».

19^{ème} siècle, plus d'un tiers déjà des pédagogues était des femmes alors que les femmes ne représentaient que 27% de la population totale du monde de la danse. Un lien semble donc se dessiner entre le fait d'être une femme et celui d'endosser le statut de pédagogue ($\chi = 2,72$; s. ; $p < .10$). Mais ce lien se formalisera clairement avec le passage au 20^{ème} siècle. En effet, la proportion de pédagogues femmes va presque doubler sur la période (il atteint 58%), alors que les femmes restent encore minoritaires dans la population globale du monde de la danse (42%). On se rend compte ainsi que la féminisation de la pédagogie sur les deux derniers siècles en danse n'est pas un simple effet mécanique lié à la féminisation plus générale du monde chorégraphique : il existe désormais un lien très significatif entre le fait d'être une femme et celui d'être qualifiée de pédagogue au 20^{ème} siècle dans le monde de la danse ($\chi = 44,52$; s. ; $p < .001$). Tout se passe comme si la pédagogie était devenue, sous l'effet de son développement, une posture fortement féminisée.

On a pu voir par ailleurs que les femmes étaient moins représentées que les hommes chez les chorégraphes. Il est dès lors possible de déceler ici un partage des rôles à l'œuvre dans le champ chorégraphique, symptôme du fonctionnement plus global des institutions sociales où les hommes *produisent* l'histoire, quand les femmes seraient en charge de la *transmettre* (et on note d'ailleurs que le phénomène d'expansion géographique que les éléments de cadrage ont permis de faire apparaître a été massivement accompli par des femmes). Une telle hypothèse abonde dans le sens de l'existence d'un lien entre féminisation massive de la fonction de pédagogue et difficulté de la pédagogie de la danse à bénéficier d'un statut identifié. Rappelons que les maîtres à danser, eux, sont clairement désignés dans le monde de la danse, signe que le prestige social d'une fonction donnée pourrait encore apparaître ici comme ajusté à la variable sexe.

Pour résumer ces premiers résultats, on peut dire que si la pédagogie participe bel et bien à orienter le travail de sélection mémorielle en danse, c'est moins en vertu du prestige qu'on lui accorde, que grâce à sa fonction concrète dans l'organisation et la constitution du champ chorégraphique. Le fait de transmettre la danse participerait à la fois à fabriquer l'histoire de la danse (en la perpétuant à travers les générations nouvelles), tout en dotant celui qui transmet de prédispositions à faire partie de cette histoire, dans une sorte de performativité pédagogique. Tel est l'un des premiers résultats importants de mon travail : poser la pédagogie comme élément constitutif de la danse en tant que champ. Les résultats suivants montreront que cette affirmation se décline aussi sur des dimensions non plus sociologiques du champ, mais gagne l'épistémologie même de la discipline.

4.2.2 Pratiques de transmission en danse : le corps renouvelé

a. Œuvre et corps

Ma collaboration avec l'équipe de *Didactique des Arts et du Mouvement* (DAM) de l'Université de Genève engagée en 2012 donna lieu à une première publication commune (Mili, Rickenman, Merchan & Chopin, 2013) consacrée à la corporéité dans les didactiques des arts ^[Texte 10]. L'enjeu était de discuter des rapports entre l'œuvre (objet savant par excellence du champ artistique) et le corps, dans quatre domaines de pratiques (la musique, les arts plastiques, le théâtre, et la danse). Dans la lignée des travaux genevois en didactique de la réception culturelle (Rickenmann, 2006 ; Rickenmann, Mili & Lagier, 2009), le projet proposait de mettre à l'étude le rapport entre l'œuvre et le développement d'une corporéité spécialisée dans le cadre des activités de production et d'interprétation artistique. Il se basait sur le postulat d'un double statut assigné à la corporéité dans la pratique artistique (Hennion, 1993) :

- la corporéité comme *moyen* de l'art, du fait que toute œuvre résulte d'un travail culturel de transformation de l'environnement matériel, qui implique un « corps spécialisé » ;
- et la corporéité comme *finalité* de l'art, dans la mesure où la réception et la circulation sociale de ces œuvres impliquent, également, le développement d'une sensibilité dynamique à même de les faire fonctionner comme produits spécialisés de la culture.

Dans le cas de la danse, je proposais alors de montrer que la question des liens entre œuvre et corporéité, non seulement se pose de manière tout à fait saillante dans la problématique de la production chorégraphique, mais gagne aussi à être considérée à travers le prisme d'une autre question : celle de la transmission.

L'histoire de la danse retient en effet que l'émergence institutionnelle de la danse contemporaine fut, dès le début du 20^{ème} siècle, associée à une remise en cause fondamentale du corps dans les arts chorégraphiques. C'est par le corps que la révolution opère chez les pionniers du courant de la danse dite « libre » en Europe. Loïe Fuller par exemple, introduit des jeux de voilages sur la scène rendant visible autant qu'évanescant l'espace proche du corps (longtemps tenu au secret par les costumes rigides de la danse classique). Sa compatriote, Isadora Duncan, s'affranchit elle aussi des codes propres à la danse en inaugurant, entre autre, la danse dite « aux pieds nus ». Quant à Rudolph Laban, c'est bien une attention toute particulière au corps, symbolisée par sa fameuse kinesphère (Laban, 1994), qui impulse le déploiement de son travail.

Le questionnement sur le corps, vécu comme lieu et instrument de liberté en danse contemporaine, n'a pas été sans bouleverser deux sphères majeures du champ chorégraphique. La première, proprement artistique, concerne la nature de l'œuvre qui a commencé à résider dans l'apport subjectif de l'artiste permettant de prolonger (en le renouvelant plus qu'en le reproduisant) le genre chorégraphique. La seconde est relative aux changements des modes de transmission du mouvement dansé, nécessairement remis en cause par cette évolution de la

pratique elle-même : comment mettre dans le corps de l'autre (*trans-mettre*, littéralement) ce qui ne peut advenir, par définition même du mouvement dansé, que de sa propre action, intime et subjective ? Dans leurs *Fabriques de la danse*, Hecquet et Prokhoris, font directement allusion à cette problématique :

[...] apprendre – et non se borner exécuter – et a fortiori apprendre « *de soi-même* », c'est bien un mouvement, un processus qui requiert chez celui qui apprend, au-delà de la disposition mimétique permettant de reproduire quelque chose, une réelle puissance d'invention, condition d'une appropriation véritable de ce qui apparaît initialement comme étranger (2007, p. 30).

« Libérer le corps », « permettre l'invention », autant d'expressions que l'on aurait tort d'opposer, en danse contemporaine, au travail classique de l'interprète, destinataire d'une partition déjà écrite. C'est ce lien entre création et réception de l'œuvre qu'une étude sur la dimension corporelle dans la transmission en danse permet d'explorer.

En choisissant de se centrer sur la question pédagogique, mes travaux permettent en effet de construire une autre lecture des rapports entre œuvre et corps que ceux rapportés ci-dessus. Intriguée par la mise en lumière d'un nombre si important de pédagogues dans l'univers de la danse, je choisissais de m'intéresser aux plus célèbres d'entre eux, qui étaient également les personnages considérés comme les fondateurs du champ contemporain (d'un point de vue strictement artistique) : Delsarte, Dalcroze, Laban, notamment. Une lecture classique de cet ajustement entre capital artistique et pédagogique conduirait à postuler que les révolutions artistiques opérées par ces personnages dans le domaine de la danse ont naturellement abouti à la mise en place de dispositifs de diffusion de ces nouveaux savoirs : écoles, stages, écrits, *etc.* Sans écarter cette hypothèse, il est tout aussi essentiel de noter que son opposée n'est pas dénuée de pertinence : la mise en place de dispositifs de diffusion de la danse aurait participé à régénérer l'art chorégraphique lui-même.

En étudiant les écrits ainsi que les contextes de mise en place des dispositifs pédagogiques associés à ces grands noms du mouvement (ce fut l'enjeu d'autres chapitres de mon livre), on remarque en effet que la transmission a constitué un réel laboratoire artistique pour ces personnages. Pour le dire autrement, c'est elle qui a permis d'intenses problématisations du corps, à cet endroit institutionnel de la danse qui jusqu'alors incarnait pour le sens commun le lieu de son expertise. Ainsi la transmission n'est-elle pas ici la conséquence de l'art mais bel et bien l'un de ses moyens (au sens non pas seulement de la diffusion mais de la création). En s'attaquant de manière critique aux corporéités, et en trouvant les moyens de les déconstruire, de les affiner, de les intensifier, la pédagogie a été un générateur d'art chorégraphique. L'entrée par le pédagogique en danse permet ainsi d'ajouter un nouveau type de rapport entre œuvre et corporéité : le corps, tel que surgissant de situations d'expérimentations, devient une sorte d'"occasion" ou encore de "contingence" de l'œuvre. Son apparition inédite ouvre de nouveaux espaces chorégraphiques. Chez les théoriciens de la danse

évoqués ci-dessus, cette occasion est provoquée par la mise en place de dispositifs spécifiques. Mais l'hypothèse s'actualise aussi sur le terrain des praticiens de la transmission en danse chez qui le surgissement de corporités nouvelles est une condition majeure d'ouverture d'abord pédagogique, puis irrévocablement artistique.

b. Les chocs du corps comme levier artistique pédagogique

Ce second volet de mes recherches sur la diffusion des savoirs en danse a été mené par le biais d'entretiens approfondis avec des acteurs du monde de la danse contemporaine concernés par la question de la transmission. Huit interviewés ont constitué le panel : danseurs-interprètes, artistes impliqués dans des missions d'éducation artistique, chorégraphes, institutionnels en charge de la formation des futurs danseurs ou professeurs... Les entretiens d'1 heure 30 en moyenne ont permis de faire apparaître des facettes variées de la question de la transmission en danse, et en particulier de la place occupée par le corps dans un tel processus¹. Ce rôle est précisément l'un des points de rencontre entre les enquêtés du panel. Les résultats montrent que l'inévitable choc que le travail sur le corps occasionne à différents moments du parcours artistique des enquêtés a été un puissant déclencheur de leur trajectoire pédagogique puis, du fait même de cette ouverture au pédagogique, un moteur artistique essentiel.

De façon assez classique, c'est au cours de la formation elle-même que ce choc du corps survient chez les enquêtés. Ceux étant passés par une formation classique en particulier, purent constater que les prédispositions physiques ne les protégeaient pas de l'émergence d'un rapport de violence faite au corps, soit au moment même de la formation (où la dynamique de mise au travail ascétique et normée soumet le corps à un véritable dressage), soit à l'issue de cette dernière, lorsque les danseurs découvrent le contemporain et que cette expérience restructure leur connaissance du mouvement. Dans ce premier cas, ce travail opéré sur son propre corps est souvent présenté par les danseurs comme générateur d'ouverture vers des directions artistiques nouvelles. Mais mes résultats permettent d'explorer une seconde modalité de ces chocs du corps structurant le parcours artistique des danseurs, inhérent cette fois-ci à la rencontre avec le corps de l'autre, souvent un non danseur.

Pour illustrer ce point, il convient de noter que les conditions d'exercice du métier d'artiste-interprète conduisent, notamment dans le contemporain, à entrer dans des pratiques de sensibilisation à destination des publics amateurs. Parmi les "cibles" privilégiées de ce travail, se trouvent les enfants bien sûr, notamment dans le secteur scolaire, mais aussi les personnes en situation de handicap, ou encore issues de milieux dits « défavorisés ». S'il n'entre pas dans ce travail de discuter de la signification à accorder à ce phénomène, on remarquera qu'il a souvent

¹ Je cherchais à appréhender la variété des modes de transmission en danse dans leurs dimensions à la fois pratiques et non nécessairement formalisées, en prêtant l'oreille à l'ensemble des exemples, anecdotes, inspirations ou retenues décelées chez les enquêtés. Cette approche très qualitative a été l'une des premières conquêtes sur ma question en tant qu'elle a permis d'élargir les catégories *a priori* de l'analyse didactique en tentant de saisir la densité de phénomènes que les acteurs ne formulent parfois – au moment où l'enquêteur les pousse à la parole – qu'à l'aune de leur dimension mystérieuse, voire magique.

eu pour effet, dans le parcours des enquêtés, d'ouvrir de véritables espaces de questionnement pédagogique. Fait important, ce n'est pas la question de la transmission *stricto sensu* qui apparaît en soi problématique à leurs yeux, mais, plus fondamentalement, celle d'avoir affaire à des corps présumés incapables, avec pour consigne de les faire danser. Voilà ce que rapporte Alain à propos de ses débuts dans la transmission, au moment où il est placé devant son tout premier public d'élèves, des personnes âgées :

Alain : J'avais 18 ans ! Ah ! Tout beau, tout feu tout flamme ! [...] Ça a été mon premier grand choc. Il m'a fallu tout apprendre. Apprendre déjà à me calmer, à bien montrer, et puis considérer que les personnes que j'avais en face de moi ne seraient jamais danseurs, n'avaient pas les mêmes corps... Tout d'un coup, je me suis trouvé devant des gens qui ne pouvaient pas m'imiter.

Cet impossible dressé par le corps de l'autre, que l'on ne parvient pas à considérer comme un autrui (c'est-à-dire un autre que soi, mais comme soi), constitue pour le danseur un véritable choc. Les idées d'émancipation par la danse, parfois revendiquées dans les discours généreux, viennent ici achopper à une réalité que nombre de praticiens prennent d'abord comme insurmontable : il faut un corps fonctionnel pour la danse, une sorte de matériel minimum pour que le mouvement prenne vie.

Contrairement à ce que l'on pourrait penser, ce n'est pas directement cette différence du corps qui fut importante dans l'émergence d'une posture pédagogique chez les danseurs. De manière plus subtile, en effet, ce qui apparaît dans les récits comme le déclencheur véritable, c'est avant tout la découverte de la capacité de ce corps différent à produire ce dont on le pensait incapable, à savoir de la danse. Alors qu'une part importante des efforts des danseurs peut d'abord consister à tenter de contourner ou compenser "l'incomplétude" des corps différents qu'ils ont en face d'eux, tous aboutissent finalement au constat d'une terrible vacuité de ce raisonnement. C'est ce qu'illustre l'épisode rapporté ici par Kathy, engagée pour la première fois dans des ateliers pédagogiques auprès d'enfants lourdement handicapés :

Kathy : Il y avait des enfants sans jambes, il y avait un enfant qui perdait sa peau, je me rappelle, il y avait des enfants en chaise roulante... Il y en a même qui avaient des bouteilles entre les jambes parce qu'ils n'avaient plus d'intestins. Et donc voilà, moi je n'avais jamais travaillé avec des enfants handicapés. Et je me retrouve avec ces enfants. Alors bon je commence un petit peu, une mise en situation. Il fallait déjà passer le premier cap. [...] Et en fait ça ne marchait pas si mal cette séance, et, à un moment donné, ça marchait même tellement bien que je leur dis : « Bien écoutez, on va travailler les sauts ». Là, j'étais partie quoi ! Et en leur disant « on va travailler les sauts », je réalise ce que je suis en train de leur demander. Et je me dis : « Waouh, alors les gamins en chaises roulantes... Ceux qui n'ont pas de jambes, ceux qui ont les bouteilles ! ». Et alors il fallait que je trouve...

Portée par le succès des premiers moments de l'atelier, Kathy ne peut revenir en arrière. Ces jeunes élèves sont manifestement enclins à la suivre dans cette promesse de saut. Elle entame alors une sorte de récit pour décrire ce que pourrait être cet envol : s'engager dans une course permettant la prise d'élan, se préparer à l'impulsion par un balancement du corps sur la

droite, rechercher un arc de cercle dessinant une courbe haute dans le ciel, jusqu'à retomber de l'autre côté du corps, sur la gauche donc, lorsque le saut sera terminé.

Kathy : Donc on discute de saut : il faut courir, prendre de l'élan, enfin voilà, être en suspension... Les gamins ils étaient... enfin je ne sais pas... ils étaient tellement ravis que j'ai vu un gamin qui arrivait à courir prendre celui qui était en chaise roulante. Il courait dans le studio de danse comme ça ! Et le gamin dans la chaise roulante commençait à droite, partait en suspension à gauche et après... gauche... monnnnnntait [Kathy insiste sur la première syllabe pour suggérer le mouvement] en suspension à droite. Et en fait, il avait tout compris quoi ! Et c'est là où j'ai senti, enfin perçu, compris, ce qu'était le travail de sensation en danse. Et là, ça m'a ouvert un champ et une voie extraordinaires. J'en pleurais presque.

Ce qui bouscule ainsi si profondément le transmetteur en danse, c'est moins le choc de la différence du corps que celui de la découverte de sa potentialité insoupçonnée, en dépit même de sa différence. Ainsi comprend-on comment chez Claude, chorégraphe et danseur de 68 ans, passionné et très investi dans la transmission auprès de différents publics, la vieillesse du corps devient une possibilité nouvelle pour la danse et la compréhension du mouvement :

Claude : Et en même temps je dirais qu'en prenant de l'âge, il y a des limites corporelles qui apparaissent. Par contre, il y a des capacités de mobilité qui sont beaucoup plus fines. Et moi je sais que quand je travaille dans la salle, quand je me prépare... je me retrouve dans des qualités corporelles de choses que j'ai vu danser par des gens âgés. C'est-à-dire je commence à sentir des choses que je ne pouvais pas sentir en étant trop jeune.

Voilà comment je pouvais affirmer que le corps est l'un des éléments à l'origine du développement de postures pédagogiques singulières dans le champ de la danse. Mais on retiendra surtout que c'est en tant que lieu de problématisation bien plus que d'expertise (expertise si souvent accordée au danseur sur l'argument de la performance), que le pédagogique s'immisce dans la pratique de la danse. C'est bien au moment où le corps impose le choc que la question du mouvement se problématise, et conséquemment celle de sa transmission. Dans cet espace ouvert par les heurts du corps, c'est une reconfiguration plus large de ce qu'est la danse elle-même qui survient et recompose le monde du danseur. « Ce que je sais c'est que je ne sais rien », pourrait-on dire ici avec Socrate. Dans ce contexte-là, comme les résultats des premiers chapitres l'ont montré d'une autre manière, le pédagogique devient un instrument de l'expansion de l'artistique.

4.3 Recherches sur le théâtre en milieu scolaire

Ce deuxième domaine d'étude m'a conduit à une autre forme d'approche de la question de la corporéité dans les pratiques d'enseignement. C'est ici le rôle joué par le contexte institutionnel (plus qu'épistémique) qui aura pu être développé. Par contexte institutionnel, je proposerai d'envisager de manière conjointe les dimensions à la fois organisationnelles (structurant effectivement les modalités de la diffusion des savoirs et connaissances en termes

de dispositifs) et idéologiques (renvoyant aux crédos et valeurs sous-jacents à la mise en place de tels dispositifs).

4.3.1 Le partenariat artiste-enseignant en théâtre : approche critique de "l'efficacité" d'un dispositif

Mes travaux sur l'enseignement du théâtre en milieu scolaire ont débuté dans un contexte particulier qu'il sera nécessaire de présenter. C'est ce contexte qui a imposé la mise au centre de ma première étude sur la diffusion des savoirs dramatiques : le partenariat artiste-enseignant.

a. Une collaboration entre des acteurs militant et une équipe de chercheurs

Si le champ de l'art relègue parfois le pédagogique à une place subalterne, la position de chercheur en éducation peut, tout au contraire, se trouver relativement valorisée auprès de l'une des communautés très active au sein de l'espace de la diffusion des savoirs artistiques : celle du secteur associatif et militant, œuvrant sur les terrains de l'éducation scolaire et/ou populaire avec pour crédo la dimension démocratique de l'art. Promoteurs de premier plan des valeurs émancipatrices de l'éducation artistique, ces acteurs de terrain sont généralement engagés dans des dispositifs permettant sa diffusion au sein de structures comme l'école, et par là-même placés au centre de luttes pour leur "développement" ou plus fréquemment leur "défense". Il est vrai, en effet, que le contexte idéologique actuel en éducation, resserré autour de la dimension nettement instrumentale de l'école et chevillé au leitmotiv de « l'efficacité scolaire » – expression aussi consensuelle que dramatiquement creuse – est en théorie peu favorable aux militants de « l'art pour tous ». Les restrictions budgétaires concernant l'art à l'école se répercutent aujourd'hui sur la suppression de dispositifs d'intervention artistique dans l'enceinte scolaire, et le développement de l'éducation artistique et culturelle récent apparaît pour beaucoup comme un ersatz habile.

Il est important de reconnaître que ce contexte fut celui de mon entrée sur le terrain de l'enseignement du théâtre. C'est en effet ma collaboration avec un groupe d'enseignants militant pour le théâtre-éducation, très implanté dans la région bordelaise et inscrit dans un réseau national qui occasionna les études menées. L'initiatrice de ce travail collaboratif est une enseignante de lettres modernes expérimentée (partie à la retraite une année après le début de notre partenariat, tout juste nommée agrégée). Professeuse depuis plus de 30 ans dans un lycée très privilégié de Bordeaux, elle y ouvre en 1990 l'une des premières sections théâtre en Aquitaine, préparant à l'option lourde pour le baccalauréat. Cette enseignante est aussi, en dehors du lycée, une praticienne chevronnée du théâtre, jouant régulièrement au sein d'une compagnie locale et fréquentant assidûment les salles de spectacle. Pour bien comprendre le contexte de notre rencontre, et la position, par conséquent, qui fut la mienne au moment de démarrer ces travaux, je rapporterai un extrait issu d'un chapitre d'ouvrage que nous avons

consacré ensemble au récit de notre travail commun (Chopin & Sardet, 2013) ^[Texte 9]. La partie qui suit fut rédigée par l'enseignante ; elle devait retracer les raisons qui l'avaient conduite à me solliciter. L'épisode renvoie à notre rencontre lors d'une réunion à l'Inspection Académique de Bordeaux dédiée à la mise en place d'un projet de festival et de colloque d'envergure (« En scène »), et à laquelle ma double casquette d'universitaire et de danseuse m'avait valu d'être conviée :

« Quand la première réunion du projet "En Scènes !" a eu lieu, à l'Inspection Académique de Bordeaux, rassemblant des personnes très diverses dont certaines ont été fidèles au projet jusqu'au bout, une jeune femme s'est présentée : Marie-Pierre Chopin, maître de conférences, chercheur en Sciences de l'Éducation à l'université Bordeaux Segalen et danseuse.

Depuis quelque temps déjà, l'inquiétude pour la pérennité des enseignements de théâtre au lycée montait avec les projets de réforme de celui-ci, inquiétude permanente des militants du théâtre à l'école ! Un mot de notre inspecteur pédagogique régional me tourmentait : « Si vous voulez sauver vos sections, faites des enquêtes sur le devenir des élèves qui sont passés entre vos mains ! ». Nous avons protesté : comment pouvions-nous faire ? Avec quels moyens ? Sur quel temps ? Avec quelles méthodes ? Et pourtant... quoi de plus tentant pour une enseignante vieillissante qui avait consacré vingt ans à s'efforcer d'aider des jeunes gens à se trouver eux-mêmes en leur enseignant le théâtre-expression dramatique (et à avoir leur bac par-dessus le marché !), quoi de plus tentant que de les retrouver, d'apprendre ce qu'ils étaient devenus, quels souvenirs ils conservaient de ce temps du lycée, et surtout ce que, devenus adultes, ils estimaient que leur avait apporté cette discipline ? Une façon comme une autre aussi de faire un bilan personnel : à quoi exactement avais-je consacré toutes ces années ?

Il y avait des choses auxquelles je croyais, avec la foi du charbonnier : le théâtre permet à des élèves pas tout à fait « scolaires » de trouver une voie de développement personnel ; la pratique, c'est-à-dire le jeu, mais aussi la mise en scène, la scénographie ou la technique, est l'élément central, indispensable, de tout enseignement artistique, c'est elle qui conduit à la théorie, c'est à partir d'elle que se pense le théâtre, que se pense le monde au travers du théâtre et donc que peut se construire une pensée ; le travail théâtral, parce qu'intrinsèquement collectif, dispose d'un atout majeur pour favoriser la formation de la sensibilité et de la pensée de chacun ; et surtout, le partenariat, le travail commun du professeur et de l'artiste avec la classe modifie profondément les relations à l'intérieur de la classe et ouvre pour chaque élève un espace de liberté extrêmement formateur ; espace de liberté si nécessaire que j'aurais bien aimé voir le principe de la co-intervention étendu à d'autres disciplines... Hélas ! Ces choses auxquelles je croyais... il ne s'agissait finalement que de convictions intimes bien mal fondées sur le ressenti personnel d'un professeur – en poste depuis vingt ans qui plus est ! Donc sans doute un peu sclérosé – ces choses auxquelles je croyais, je les voyais sans cesse menacées de disparition : comment convaincre avec un si fragile, si léger, si personnel argument ? Je voyais bien que ce dispositif coûte cher et que les temps sont durs, que le théâtre semble – même à mes collègues les plus proches, les plus amicalement proches – un luxe superflu, quand les disciplines sérieuses, principales, les disciplines du socle, ont tellement de besoins non satisfaits ! Il avait fallu un ministre de l'éducation nationale et de la culture très audacieux, peu soucieux d'être élu ou réélu dans sa circonscription, pour inventer une pareille danseuse.

Or une danseuse, j'en avais une sous les yeux dans cette fameuse réunion ; et une danseuse sérieuse ! Universitaire, chercheuse, spécialiste de l'éducation ! Elle, peut-être, m'aiderait ?

Si l'enseignante posait ainsi cet espoir final en usant d'une interrogation, c'est qu'elle anticipait combien les termes de cette « aide » seraient négociés. Il nous fallut de très nombreux échanges – dont je ne suis pas sûre qu'ils soient vraiment finis – pour définir la manière dont la recherche peut se saisir de questions afférentes à la diffusion des savoirs et pratiques théâtrales en milieu scolaire. Car si pour les acteurs de terrain les questions se présentaient toute faites (comment montrer que notre action est utile ? Qu'elle permet à des élèves de mieux réussir leur parcours ? Et par-dessus tout, comment prouver l'efficacité du théâtre en éducation sous le dispositif particulier du partenariat enseignant-artiste ?), celles que je souhaitais poser étaient tout autres, et à vrai dire devaient encore être construites au moment de nos premiers échanges. Loin d'entrer dans ces études pour mettre en avant une quelconque efficacité du théâtre et d'un dispositif spécifique permettant sa diffusion, je pensais utile que la recherche en éducation puisse prendre le risque de traiter de telles questions, quitte à ne proposer comme premier résultats qu'une clarification nécessaire à propos des termes du débat. Tel fut le but de la première étude menée avec Julie Brel, alors étudiante de master recherche en sciences de l'éducation, et comédienne.

b. Cadrage notionnel et institutionnel

Depuis une dizaine d'années, le partenariat s'est imposé comme un sujet d'actualité, un terme à la mode. Il fait partie, avec quelques autres (comme *concurrence*, *compétitivité*, *rentabilité*, *efficacité*, *synergie*) du lexique de base du discours contemporain. Le partenariat sonne alors comme un slogan et évoque l'idée on ne peut plus positive d'horizontalité et de mutualité entre les protagonistes d'un jeu ou projet commun (sportif, commercial, sexuel, *etc.*). S'imposant aux individus comme une solution de travail idéale, le partenariat est par exemple fréquemment exigé par les instances décisionnelles pour le subventionnement de projets.

C'est au milieu des années 80 et en Amérique du Nord que les premiers ouvrages paraissent sur le partenariat, à propos de questions économiques et politiques (pour la construction d'infrastructures ou la fourniture de services publics par exemple permettant la mutualisation de moyens et l'accroissement de l'efficacité). Les premières applications vers des domaines de pratiques sont quant à elles réalisées dans le domaine de la santé¹, avant de s'élargir à de nombreux secteurs : on évoque par exemple aujourd'hui les négociations entre « partenaires sociaux » pour mettre fin aux grèves, les clients de certains organismes bancaires sont requalifiés de « partenaires » de l'établissement, les textes du ministère de l'Éducation font référence aux « partenaires habituels de l'école », *etc.* Cet engouement pour le partenariat s'est donc développé dans un contexte où les gouvernements locaux, régionaux et nationaux sont soumis à de fortes pressions pour changer leur manière de faire et trouver des solutions moins coûteuses et plus efficaces pour satisfaire une demande croissante de services publics. Pour

¹ En particulier le domaine de la santé mentale : le partenariat entre les professionnels de la santé, les familles et les associations communautaires s'était imposé comme alternative à l'internement dans les institutions psychiatriques.

Landry (1994), ce mode de collaboration entre des organisations se retrouve aujourd'hui dans des ouvrages qui couvrent six grands champs de l'activité humaine : d'une part, et de façon dominante, dans les champs de l'économie, du politique et de la gestion et, d'autre part, et de manière collatérale, dans les champs du social, de la santé et de l'éducation (Zay, 1997).

Dans le domaine scolaire, l'idée de partenariat en théâtre-éducation émerge aussi dans les années 1980, au moment de l'évolution des relations entre les ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture. Ce rapprochement provient d'un double mouvement : d'un côté, celui lié à la mise en œuvre d'une politique de décentralisation et d'ouverture de l'École (lois de 1983 et 1985) ; de l'autre, celui d'une évolution des politiques dites de « démocratisation culturelle », orientées désormais vers l'espace scolaire (politique du Ministère Lang). On peut dire que ce sont ces transformations du champ scolaire et culturel qui sont à l'origine d'une progressive intériorisation de la nécessité du partenariat chez les acteurs du monde éducatif. C'est également dans ce contexte que le baccalauréat théâtre voit le jour, première option scolaire à intégrer officiellement le partenariat. En 1989, les textes officiels et la loi d'orientation de l'éducation institutionnalisent le terme, consacrant une image de l'école dont la forme accomplie est désormais la communauté éducative, une école en osmose avec son environnement.

Ce rapide cadrage notionnel et institutionnel permet de poser les éléments du questionnement au centre des travaux menés. En effet, s'il n'est pas possible d'affirmer que cette vision de l'école et de ses liens avec les institutions culturelles ait disparu à ce jour (le terme de « partenariat » structure toujours intensément les discours), les raisons de notre sollicitation par les acteurs de terrain du théâtre-éducation portaient précisément sur l'idée d'une menace imminente à l'égard de ce partenariat. C'est à la clarification de ce paradoxe que nous décidions de nous atteler, en choisissant d'examiner, au-delà de ces cadrages institutionnels, quelles conditions pratiques avaient conditionné la réalité du partenariat auprès des enseignants et artistes qui, sur le terrain, en avaient eu la responsabilité première. Pour le dire différemment, c'est au niveau des situations qu'il fallait se placer.

c. Approche ethnographique des conditions du partenariat

Pendant deux ans, une étude ethnographique a été menée dans des classes-théâtre du lycée Mirabeau. Un volet de l'enquête fut réservé à l'approche biographique des trajectoires de trois binômes enseignant-artistes caractérisés par des anciennetés différentes (certains travaillent ensemble depuis près de 20 ans). Le choix du terme de binôme s'explique par l'idée selon laquelle nous cherchions à appréhender le partenariat sous les traits d'une construction contextualisée. Du binôme au partenariat, en somme, il s'agissait d'établir les conditions situationnelles de l'émergence de la relation partenariale au sens où semblent la définir les acteurs de terrain, et où elle leur semble également menacée. Parallèlement, nous avons mené une seconde observation sur un stage de trois jours consacré au théâtre-éducation. Ce stage,

ouvert à 200 lycéens de la région bordelaise, présente la particularité de placer les élèves stagiaires face à un binôme enseignant-artiste travaillant ensemble pour la première fois. La mise en regard des résultats de ces deux enquêtes est à l'origine de nos résultats.

Les premiers, assez classiques, portent sur la mise en évidence de plusieurs formes de partenariat, du point de vue du temps de l'action partagé, de la visée de l'enseignement ainsi que de la distribution des responsabilités entre professeurs et élèves dans les séances observées. Dans la lignée de la typologie réalisée par Mérini (2001), trois catégories de collaboration peuvent être repérées :

- Type 1 : sur un temps d'action court (3 jours de stage), la première forme de partenariat vise à initier les élèves aux bases théâtrales en leur permettant simplement de découvrir ou d'approfondir les bases du théâtre. L'enseignant et l'artiste cohabitent plus qu'ils ne collaborent d'un point de vue pédagogique et artistique, se répartissant le territoire des interventions à la fois géographiquement (le professeur est généralement en retrait de l'espace de travail) et pédagogiquement (l'intervenant est le représentant légitime et exclusif de la pratique à découvrir).
- Type 2 : la deuxième forme de partenariat apparaît sur un temps moyennement long (celui par exemple des deux premières années d'un travail en binôme ou d'un atelier de pratique artistique). L'artiste et l'enseignant proposent respectivement leur savoir-faire sur le terrain scolaire, en s'ajustant généralement à un découpage plus ou moins explicite de leurs territoires : interne à la classe pour le professeur, ouvert sur l'extérieur pour l'artiste. La logique externe/interne permet aux partenaires de se positionner, et d'œuvrer à l'atteinte d'un objectif de transposition de pratiques exogènes dans l'enceinte scolaire.
- Type 3 : enfin, sur un temps de collaboration assez long, une troisième forme de partenariat émerge. Les responsabilités sont plus partagées entre enseignant et artiste, au sens où leurs positions deviennent de plus en plus interchangeables, sans toutefois se confondre. La visée du binôme se dessine alors autour de la recherche commune des conditions de transformation des pratiques dramatiques des élèves, au carrefour du scolaire et de l'artistique.

Si l'identification de ces types de partenariat n'est pas très surprenante, elle permet de montrer que sous un même terme se logent des pratiques et des formes de travail tout à fait différentes dans lesquelles les militants des liens entre art et éducation ne se retrouvent pas de façon unanime. Dans le domaine de la danse par exemple, les artistes et enseignants engagés dans des dispositifs partenariaux s'accommodent fort bien des deux premiers types de collaboration, et revendiquent peu le troisième. Dans celui du théâtre (et plus spécifiquement de celui diffusé à l'intérieur des classes-théâtre observées), seul le troisième type constitue

finalement le « vrai partenariat ». Sur la base de cette première clarification, nous proposons d'examiner comment ce partenariat de type 3 avait pu se construire.

La typologie laisse à penser que les trois catégories de collaboration pourraient constituer trois étapes de carrière du travail en binôme, dépendant des conditions strictement temporelles (au sens de la chronologie) de leur collaboration. Les analyses montrent pourtant que l'un des moteurs de la genèse du partenariat réside essentiellement dans une composante plus qualitative du temps de leur binôme : elle repose sur leur capacité à faire apparaître et surtout à dépasser certaines divergences fondamentales dans la façon dont ils définissent chacun le but de leur enseignement et le mettent en œuvre. Lorsque l'on interroge les binômes sur les moments les plus difficiles de leur collaboration, tous, enseignants ou artistes, présentent le même type de récit, quelle que soit l'ancienneté du partenariat. Une différence survient en revanche du point de vue des capacités à faire face à ces difficultés. Étonnamment, ce n'est pas l'ancienneté qui prime dans cette perspective, mais, davantage des conditions d'arrière-plan relatives à la manière dont enseignant et artiste, au-delà de leurs rôles établis dans le jeu du partenariat (être le représentant de l'institution théâtre ou de l'institution école), sont inscrits dans l'univers de l'autre, en dehors du cadre scolaire. Pour le dire différemment, les partenaires les plus établis dans le type 3 ne sont pas issus d'univers hétérogènes comme cela est censé être le cas dans l'acceptation économique et commerciale du partenariat. Les enseignants rencontrés sont pour la plupart comédiens, alors que les comédiens sont quant à eux engagés depuis de nombreuses années parfois dans des courants de l'éducation populaire, où le théâtre a joué un rôle important.

Contrairement à ce que porte ainsi le slogan du partenariat, le type de pratique défendue sous le même étendard par les acteurs de terrain rencontrés ne relève pas de la nécessité d'une mutualisation de moyens fournis par deux entités hétérogènes, mais plutôt de l'établissement des conditions de création d'une culture commune, qui peut d'autant mieux survenir que cette culture est souvent déjà partagée au commencement du partenariat – il n'y a qu'à considérer comme le "choix" même de l'intervenant dans les classes théâtre repose historiquement sur un principe de cooptation (« On choisissait son intervenant », précise un enseignant expérimenté). On peut dès lors se demander si le crédo du partenariat dans l'enseignement du théâtre, utile au sens où il aura permis aux acteurs de faire reconnaître au plan institutionnel une dimension importante de leur travail, n'aurait pas introduit, *in fine*, une ambiguïté profonde quant à la nature exacte du type de relation nécessaire à la diffusion des savoirs dramatiques dans l'enceinte scolaire. Lorsqu'on relit sous ce spectre le fonctionnement des binômes les plus jeunes de notre panel, il semble alors que l'enjeu majeur de leur relation repose moins sur l'apport mutuel d'un enseignant et d'un artiste à une situation didactique donnée, que sur la mise en place d'un processus d'acculturation réciproque entre ces deux protagonistes, nécessitant souvent de sortir des murs de l'école pour accroître l'inscription de chacun dans l'univers de l'autre. C'était finalement au-delà de la situation scolaire que les choses semblent

se jouer pour l'établissement des conditions de ce partenariat de type 3, même si la situation scolaire reste essentielle pour amorcer leur mise en œuvre.

4.3.2 Les corps embarqués : de la dimension fondamentale des conditions non théâtrales du théâtre en milieu scolaire

Le dernier volet de l'étude consiste ainsi à mener des observations plus qualitatives des types de situations effectivement proposées aux élèves dans le cadre des classes-théâtre du lycée Mirabeau. Je faisais l'hypothèse que le type de partenariat mis en place dans ces conditions particulières (et disons-le privilégiées), structurait de manière propre le type de corporalité susceptible d'être diffusé aux élèves. Cette partie de mes travaux a été menée en collaboration avec Léa Vigneron, et a donné lieu à une publication dans la revue d'esthétique *Performance* (2014, à paraître) ^[Texte 13].

a. Positionnement

« On s'assoit, on marche comme on pense. Il suffit de regarder quelqu'un se déplacer dans la rue pour déterminer sa situation dans la vie. Avec de la pratique et un certain discernement, nous pourrions le situer socialement et économiquement et aurons une petite idée de sa conception de l'existence. Nous jugeons nos semblables à l'agencement et au mouvement de leur structure osseuse bien plus qu'on ne pourrait le croire. »

Mabel E. Todd, *Le corps pensant*, 2012 [1937], p. 37.

« Le corps se structure dans les plis de l'informel », ainsi pourrait être résumée la citation ci-dessus extraite de l'ouvrage de Todd. Si le mouvement d'un homme raconte autant de choses des situations qui sont les siennes dans la vie, c'est d'abord parce que ces situations (ce qu'il fait, pense, *etc.*) participent en amont à façonner son corps entier : sensoriel, musculaire et même osseux. On pourrait évidemment penser qu'une telle déclaration perd une part de sa validité dans le cadre des pratiques d'enseignement artistique où, qu'il s'agisse de la danse ou du théâtre, le corps devient une finalité consciente, conduisant les transmetteurs à tenter de dissoudre l'opacité des modes de sa transformation. Ce serait oublier que, au-delà de sa spécificité épistémique, l'enseignement du théâtre reste une pratique contextualisée, relevant d'institutions spécifiques dont les modes d'organisation ne peuvent manquer d'exercer leurs effets didactiques (Lemêtre, 2009). Ainsi, s'il va de soi que, sous une forme lui restant sans doute originale, la transmission du théâtre est elle aussi impactée par la forme scolaire (Vincent, 1994), cette étude propose d'examiner comment ce phénomène influence la manière dont les corps des élèves pourront se retrouver engagés, au plein sens ethnométhodologique (Garfinkel, 2007), dans le cours d'un enseignement qui se déroule.

Il s'agit de mener une approche compréhensive de situations de transmission du théâtre en milieu scolaire et de la manière dont elles engagent le corps en évitant de sélectionner *a priori* les lieux attendus de cet engagement. Pour être plus claires, nous faisons le pari que les espaces officiellement dévolus au travail sur le corps dans les moments de transmission (les phases d'échauffement par exemple, ou encore celles de jeu), n'épuisent pas l'ensemble des moyens concourant à l'instauration des dispositions corporelles propres à la pratique du théâtre pour les élèves. Ces dernières seraient autant le fruit d'un enseignement que celui d'une culture, au sens interactionnel et dynamique du terme (Goffman, 1973), que les situations d'enseignement du théâtre à l'école participeraient à façonner (dans un effort d'arrachement plus ou moins important aux formes de vie extérieures des élèves).

Deux classes ont été observées pour l'étude : l'une de première, l'autre de terminale, prises en charges par deux binômes enseignant-intervenant, selon l'organisation suivante :

	Artistes	Professeurs
<i>Classe de première</i>	Nicole Metteur en scène dans une troupe locale	Joël Professeur de mathématiques Pratique le théâtre en semi-professionnel
<i>Classe de terminale</i>	Jean-Marc Comédien et metteur en scène de sa propre troupe	Odile Professeur de Lettres responsable de la section théâtre Pratique le théâtre en amateur depuis de nombreuses années

Tableau 6 – Répartition des binômes enseignant-artiste

Comme l'indique le tableau, les deux enseignants de l'étude ont une pratique personnelle du théâtre avérée et reconnue par les artistes intervenant.

Parallèlement à l'observation ethnographique, des captations vidéo ont été réalisées sur plusieurs séances dans le but de mettre à l'épreuve les données issues de l'observation, et/ou d'approfondir les résultats. Deux séquences d'enseignement (de deux séances chacune) ont été analysées. La première correspond à deux séances de la classe de première. Elle porte sur un monologue tragique, nouvel objet de travail pour les élèves. La seconde concerne la classe de terminale. Contrairement à celle de première, l'objectif est un travail de continuité sur les mises en scène travaillées depuis le début de l'année. C'est *Hamlet* de Shakespeare qui est choisie car la pièce répond aux attentes et exigences du baccalauréat. Ces quatre séances ainsi filmées (8h d'enregistrement) constituent un matériau réduit mais particulièrement dense pour étudier les phénomènes que nous souhaitons observer, notamment le type de régulations pédagogiques de l'enseignant et de l'artiste.

b. La corporéité dramatique comme rupture institutionnelle d'avec l'ordre scolaire

L'observation ethnographique a rapidement permis d'identifier les lieux où le corps est classiquement sollicité dans les enseignements : les échauffements, les exercices techniques ou thématiques, et les indications de mise en scène de corps (depuis la question des accessoires jusqu'à celle des entrées et sorties de plateau). Si ces trois *lieux du corps* apparaissent rapidement à l'observateur, c'est un autre aspect de leur mise en œuvre que nous avons souhaité étudier ici : leur agencement temporel, en termes de continuité et de rupture.

Une retranscription intégrale des séquences d'enseignement sous forme de synopsis permet de repérer les temps forts de chaque séance d'enseignement eu égard à la sollicitation corporelle des élèves. Il s'agissait néanmoins, comme précisé plus haut, de ne pas exclure d'emblée les phénomènes *a priori* ordinaires, c'est-à-dire non spécifiques de l'enseignement du théâtre *stricto sensu* (l'arrivée et l'installation des élèves dans la salle-théâtre par exemple). Cinq phases récurrentes ont ainsi été identifiées dans les séances : le débriefing ; l'échauffement ; le jeu ; le travail approfondi ou en groupe ; la clôture de la séance¹. Sans surprise, le temps didactique des deux classes-théâtre s'organise selon des patterns relativement stables. Ces patterns sont sous-tendus par un travail de mise en écho temporelle entre les différentes phases (chacune prépare ou s'appuie sur les autres). La préparation physique de l'échauffement est ainsi classiquement liée aux contenus en jeu dans les phases suivantes, de même que les phases de jeu sont associées à celles d'approfondissement. Plutôt que d'insister sur ces liaisons intra-temporelles et sur leur effet fondamental sur la construction d'un temps didactique continu et partagé (Chopin, 2011a, 2012), nous avons étudié ce qui apparaît moins souvent dans les comptes rendus d'analyse de séquence, à savoir l'importance des ruptures qui structurent aussi ce temps didactique particulier pour l'enseignement du théâtre.

Par rupture, nous entendons ce qui permet de séparer le temps de la formation en théâtre des autres temps du jeu scolaire. Si tout enseignement (en mathématiques, langues ou autre) établit toujours son autonomie en revendiquant sa spécificité temporelle et notionnelle au sein de l'institution didactique plus large (avec le concours de l'emploi du temps formalisant le jeu d'isolation entre les disciplines), les observations de l'enseignement du théâtre montrent que les ruptures d'avec l'ordre scolaire non théâtral s'opèrent ici sur un mode parfois *contrevenant*, c'est-à-dire enfreignant les règles du jeu scolaire (au sens de la répartition des responsabilités de chacun notamment). Deux exemples seront présentés, à partir d'extraits du journal de terrain. Le premier se déroule au moment de l'entrée dans la salle de théâtre, et rend compte d'une répartition du travail peu attendue au sein de l'espace scolaire entre le groupe d'élèves et le binôme enseignant-artiste.

¹ On se reportera au Texte 13 pour une présentation détaillée de ces phases. Texte 13

Notre poussière, notre ménage

Ce matin, Odile, l'enseignante des terminales, ouvre la porte de la salle théâtre. Les élèves s'engouffrent et commencent ainsi leurs rituels. Des discussions continuent ou débutent, sur des sujets variés, les élèves posent leurs sacs et chaussures sur les gradins. Ils constatent que la salle est poussiéreuse et mal rangée : tous s'affairent, l'un prend un balai, l'autre range les chaises. Pendant ce temps le professeur et l'artiste discutent de la mise en marche du cours.

(Extrait du journal de terrain, le 17/01/2012).

Il n'est pas déraisonnable d'avancer que peu de situations scolaires fonctionnent sur ce type de répartition des responsabilités entre enseignant et élèves, où les premiers peuvent dévoluer aux seconds une part aussi active dans l'aménagement des conditions de possibilité matérielles de l'enseignement (ici le rangement de la salle). Loin de chercher à célébrer ce que l'on pourrait reconnaître comme une marque d'autonomie ou de motivation des élèves, nous soulignerons l'effet produit par ce type de pratique atypique dans l'univers scolaire, en termes de renforcement collectif d'un ordre d'action spécifique à l'enseignement du théâtre dans ces classes en particulier, permettant d'établir l'unité inaugurale du groupe par le double jeu de la distinction/appropriation du lieu prévu pour l'enseignement théâtral.

Dans les séquences observées, apparaissent de manière régulière d'autres différences d'avec les modes didactiques d'agir en vigueur en dehors du cours de théâtre. Celle que nous présentons maintenant débute par la mise à l'écart délibérée de l'enseignant, Joël, qui part s'installer sur les gradins d'où il peut observer la scène, au moment où ses élèves en pleine phase de jeu sont en train de "manquer" les objectifs visés pour la séance. L'artiste, Joël en est bien conscient, ne pourra "laisser passer" un tel comportement de la part des élèves :

Sortir du jeu didactique / sortir de ses gonds : un switch utile des pratiques légitimes

“Moi, tu vois, je préfère être là [assis dans les gradins, à observer de loin]. C'est maintenant que ça m'amuse“, nous confie Joël à voix basse dans les gradins. Pendant ce temps, ses élèves jouent une scène. L'artiste n'est pas satisfaite de leur prestation et la critique tombe, brutale. “Il faut être sincère sinon vous n'avez rien à faire sur un plateau ! Et c'est lent, c'est chiant tellement que c'est lent [...]. C'est un feu d'artifices pas une maison de retraite !“ Les élèves vont se rasseoir, personne n'ose plus dire un mot. “ On en profite pour faire une pause “, assène enfin la comédienne, tranchante. »

(Extrait du journal de terrain, le 2/02/2012).

C'est bien un mode de rapport pédagogique tout à fait singulier que permet ici l'organisation partenariale (offrant la possibilité au duo enseignant-artiste de jongler entre plusieurs types de légitimités dans les modes relationnels à l'œuvre pour les élèves) et matérielle (du fait de la possibilité physique pour l'enseignant de se placer en situation de spectateur). Là encore, la rupture est flagrante d'avec l'ordre scolaire extérieur à la classe-théâtre où le type de mécontentement exprimé par le « détenteur du savoir » s'autorise rarement une telle radicalité, tenu par un contrat didactique dont il s'agit de préserver la viabilité sans

possibilité de relai avec un partenaire. Il s'ensuit pour autant, et dans la classe observée, une cohésion particulièrement renforcée pour le groupe de lycéens.

S'ils pourraient en apparence nous éloigner de la question du corps et de sa transformation par le jeu théâtral, de tels développements conduisent en réalité à marquer le caractère « total », en référence à Mauss, des faits didactiques dans l'enseignement du théâtre dans ces classes (sous les formes bien évidemment spécifiques observées pour cette étude). L'engagement corporel est d'autant plus manifeste pour ces élèves qu'il survient aussi et peut-être surtout (au-delà de la contribution des exercices spécifiquement destinées aux appropriations corporelles) comme une conséquence de leur engagement intégral au sein d'une culture trouvant son ressort essentiel dans la rupture introduite d'avec les autres espaces pédagogiques du lycée. L'engagement du corps des élèves dans le jeu théâtral est ainsi fondamentalement lié à cette trame pédagogique articulant situations formelles et informelles façonnant de concert les rapports que les élèves pourront entretenir avec le théâtre, modes d'action spécifiques que la théorie des situations didactiques reconnaît par ailleurs comme de véritables connaissances.

Ce sont, au final, deux volets distincts que mes travaux sur le champ artistique ont permis de développer : le premier, basé sur l'étude du domaine chorégraphique, a montré comment le pédagogique (lié à la nécessité de transmettre) agit comme un véritable contexte (c'est-à-dire balise fortement l'espace des possibles) pour le développement même de corporéités nouvelles dans l'esthétique contemporaine notamment ; le second, issu de mes recherches sur le théâtre, a, de façon plus classique, montré que le développement de corporéités nouvelles chez les sujets de l'éducation (ici les élèves initiés à l'art dramatique), nécessitait l'aménagement d'un contexte non didactique somme toute très spécifique, et surtout distinct du contexte scolaire usuel pour organiser un espace des positions et des relations spécifique entre les protagonistes de l'enseignement (où le professeur n'incarne plus la seule autorité épistémique, et où le temps et l'espace ne sont plus appropriés de la même façon par les élèves). Dans les deux cas, c'est l'importance prise par l'imbrication de la question du contexte à celle de la corporéité qui apparaît avec force et que je poserai maintenant comme essentielle à l'étude des processus de diffusion des savoirs.

5. Temporalité-corporéité : instrument d'étude de la diffusion des savoirs

« C'est qu'on ne voit pas à quel point l'emploi de "Je sais" est spécialisé. »

L. Wittgenstein, *De la certitude*, 1976, p. 33.

5.1 Les logiques de la diffusion des savoirs

A l'encontre des approches "hors sol" des phénomènes de diffusion des savoirs, produites *via* des réductions mentalistes ou technicistes de l'apprentissage et de l'enseignement, mes travaux proposent de contribuer à la mise en évidence du rôle joué par le contexte dans la structuration des conditions de la transformation des conduites des sujets au sein d'institutions spécifiques. Comme le précise Wittgenstein, les connaissances résultent de cet ensemble spécialisé. En proposant l'étude du contexte, je propose ainsi de contribuer : d'une part, à mieux comprendre la nature des connaissances en jeu au sein de différentes pratiques éducatives (leur valeur est souvent difficile à revendiquer pour les pratiques les plus éloignées des savoirs académiques) ; et d'autre part, à mettre à jour les modalités d'effectuation concrète de la diffusion de ces connaissances.

5.1.1 Spécificités

L'enseignement des mathématiques ou de la physique dans le cadre scolaire, la diffusion des pratiques dansées dans le monde chorégraphique ou celui du théâtre dans un espace scolaire modalisé par la mise en place d'un partenariat artiste-professeur, sont des processus doublement structurés : par la nature des connaissances à transmettre, d'une part (dont le degré de formalisation varie considérablement d'un espace à l'autre) ; mais aussi par la configuration (au sens matériel, idéologique et symbolique) des institutions concernées. On l'a vu, la théorie des situations didactiques et l'anthropologie sont deux regards complémentaires nécessaires à la circonscription des contextes de la diffusion des savoirs.

Cette circonscription correspond au résultat d'un processus d'isolation et de construction qu'opère le chercheur dans l'épaisseur des situations observées. La focale microscopique choisie pour mes travaux sur le champ scolaire fut nécessaire à la mise en évidence des dimensions du contexte opérantes pour la clarification des modes de la diffusion des savoirs, c'est-à-dire : 1/ à la fois peu visibles à partir du regard usuel porté sur l'enseignement (voire à partir des recherches déjà menées – les recherches sur le temps de l'enseignement, par exemple, participent au masquage des approches processuelles de la diffusion des savoirs) ; 2/ et pourtant déterminantes, en termes d'effets produits sur les connaissances effectivement générées chez les élèves (la visibilité didactique permet d'expliquer les réussites différentielles au cours d'une leçon en positionnant le rôle joué par des variables rarement pensées dans un rapport d'interdépendance : les positions socioculturelles des élèves, leur niveau scolaire, le temps disponible pour enseigner, *etc.*).

Dans le champ chorégraphique, l'investissement de l'espace non formel et clairement épistémologique du domaine de pratiques (j'ai montré comment le pédagogique joue un rôle structurel dans la constitution du champ) a été choisi comme niveau pertinent pour l'étude du contexte. Là encore, non seulement le pédagogique n'est jamais abordé que comme élément secondaire au questionnement artistique¹, mais son rôle a des conséquences praxéologiques majeures, tant pour la diffusion de la danse que pour la compréhension de quelques ressorts importants de la création chorégraphique².

Concernant l'enseignement du théâtre enfin, c'est le niveau de la forme scolaire, au sens du dispositif, qui a été investi comme contexte à partir de l'entrée du partenariat artiste-enseignant. « Objet » très fortement identifié dans la communauté des acteurs du théâtre-éducation (du politique au praticien) et dans celle des chercheurs, le partenariat gagne à être reconstruit comme un contexte particulier de la diffusion des savoirs, non réductible à un slogan aussi fédérateur qu'inconsistant. La mise en évidence de la manière dont ce contexte fonctionne sur la base d'Arrière-plans communs (plus que sur celle d'une "rencontre" – terme abusivement auréolé d'une connotation positive – entre deux univers distincts), et celle dont il nécessite la création d'une rupture d'avec l'ordre extérieur (ici scolaire) pour les élèves, reposait encore sur deux nécessités : 1/ redonner une épaisseur anthropologique à la notion de partenariat, mise à mal par l'extensivité de l'usage du terme ; 2/ concourir à rendre les acteurs de terrain un peu plus maîtres de la réalité de ce qu'ils produisent quotidiennement, c'est-à-dire capables de faire valoir la nature de leur travail sans investir toute leur énergie dans la défense d'un terme prédisposé à se retourner contre eux. Le partenariat repose en effet, dans les secteurs de l'économie dont il est d'abord issu, sur la mutualisation des moyens au sens de la parcellisation

¹ Il est relégué derrière l'objet incontournable de l'œuvre aussi bien dans le sens commun que dans les approches menées à son propos.

² J'ai rappelé le rôle phénoménotechnique, ou de laboratoire, joué par les dispositifs de transmission en danse chez les théoriciens du mouvement et dans les pratiques quotidiennes des acteurs de terrain.

de la tâche plus que de la fusion lente et complexe de deux univers de pratiques. Peut-être, ainsi, les combats menés par les partisans du théâtre-éducation au nom du partenariat pédagogique gagneraient-ils en puissance à se dégager de jeux de langages idéologiques particulièrement sclérosants.

5.1.2 Temporalité, corporéité, contexte

A côté de cette mise en évidence de l'intérêt d'une définition/circonscription du contexte pour l'étude de la diffusion des savoirs, il me faut maintenant contribuer à l'opérationnalisation d'un tel processus. Par quels outils conceptuels le travail de prise en compte du contexte dans l'étude des phénomènes éducatifs peut-il être facilité ? La première partie de la note montre comment la question de la relation est déterminante dans mes positionnements (en didactique, avec la prévalence de la théorie de situations sur les autres types d'approches, comme en anthropologique, avec la contribution des théories post-culturalistes et post-structuralistes). Sur la base de mes travaux, je dégagerai maintenant deux nouveaux outils conceptuels fonctionnant dans la périphérie de celui de relation : la temporalité et la corporéité.

a. *Temporalité, corporéité : deux modalités indissociables de la pratique*

J'ai défini au début du chapitre 3 la temporalité comme la spécification du temps aux événements et pratiques propres qui le créent, et au chapitre 4 la corporéité comme la spécification du corps à un type de rapport au monde. Le temps et le corps étant deux concepts dont la définition pose de redoutables problèmes philosophiques, je souhaitais ainsi contourner la question de leur nature pour les penser dans une indissociabilité constitutive d'avec les situations et les pratiques qu'elles abritent et qu'elles génèrent. Pas de temporalité ou corporéité sans pratique ; pas de pratique sans temporalité, ni corporéité.

Dans le 1^{er} chapitre de *De la création chorégraphique* (2001), Bernard donne quelques pistes pour saisir l'intérêt de poser la corporéité comme un « anticorps », c'est-à-dire en rejetant d'emblée l'ontologisation du corps :

« Choisir d'employer, de prononcer et d'écrire ce mot [celui de corps], n'est-ce pas déjà postuler l'existence d'une configuration empirique une et permanente, la valider *a priori* comme objet possible de science, et par là opérer une pétition de principe et s'enfermer dans un parfait cercle vicieux ? » (Bernard, 2001, p. 17).

Le cercle évoqué est bien celui de la naturalisation provoquée par le concept de corps à propos du type de réalité dont il entend rendre compte. Pour Bernard, l'usage de ce signe linguistique à l'endroit de ce qu'il nomme « la dimension matérielle et sensible de notre vécu » (*Id.*, p. 19) conduit à cinq réductionnismes :

- le rabattement « du processus sensoriel de la *perception* à un processus cognitif *d'information* : percevoir n'est plus vivre l'expérience charnelle, aléatoire et

ambivalente d'une rencontre ou d'un contact événementiel, mais tenter d'identifier sa cause et son référent » (*Ibid.*) ;

- la substitution du « processus pulsionnel et énergétique d'*ex-expression* », par un « processus de communication : la dynamique immanente et auto-affective qui la constitue, se mue en un pouvoir instrumental d'émission et de transmission de signes » (*Ibid.*) ;
- la transformation de « l'*action* comme force intensive de dépense énergétique » en « une finalité utilitaire relationnelle : la catégorie de "corps" devient dès lors le support, le véhicule et le terme d'une capacité d'*adaptation* biologique » (*Ibid.*) ;
- la définition de la pensée comme « logique organisationnelle d'une *programmation* technocratique : elle laisse absorber la force novatrice et imprévisible de son imaginaire par la rationalité calculatrice » (*Ibid.*) ;
- enfin, l'assujettissement de « la *pragmatique* matérielle de l'émission et de la poétique de la parole » à « l'hégémonie de la *fonction sémantique* de la transmission du message » (*Ibid.*).

Une lecture anthropologique conduit alors à envisager la corporéité comme un véritable rapport au monde :

« Nous ne vivons notre rapport à nous-même, aux autres et au monde qu'à travers notre histoire à la fois collective et individuelle, culturelle et pulsionnelle. Ainsi, la catégorie de "corps" règle et gouverne, par ses implications, la complexité, la contingence et la fugacité apparentes de notre vécu le plus banal. » (Bernard, *Id.*, p. 20).

C'est cette idée de banalité, mais aussi surtout de contingence et de fugacité, qui rapproche la corporéité de la temporalité telle qu'on la trouve par exemple présentée dans les écrits de Bensa. L'anthropologue rejette lui aussi toute définition absolue du temps dans le but de ne pas manquer ce qui fait le cœur de la temporalité :

« Constituer le temps en catégorie impersonnelle, en forme *a priori* de l'expérience, c'est le priver de sa dimension essentielle, à savoir de la temporalité elle-même. Celle-ci, comparable à l'air déplacé par tout mouvement, est l'abîme que l'action ouvre sous ses pas. Ainsi le temps est autant le produit d'une situation pratique que l'effet des pratiques que l'on peut avoir de cette situation. Les individus s'inscrivent selon des modalités concrètes dans la temporalité en la produisant par leurs actions, leurs paroles et leurs interventions. Face à l'incertitude, à l'ouverture du présent sur une grande diversité de possibles, chacun s'essaie tantôt à la répétition, tantôt au changement. L'inaccompli offre la possibilité de voir disparaître ce qui a déjà été réalisé ; ainsi, le travail de production de la temporalité est à la fois retour en arrière et tentative de tracer un avenir. » (Bensa, 2006, pp. 168-169).

Je retiendrai de cette définition la présence nette de l'idée de direction au cœur du concept de temporalité : « retour en arrière et tentative de tracer un avenir », rapporte Bensa. La

corporéité, elle aussi, repose sur l'existence d'une direction : celle de « l'histoire collective et individuelle », selon Bernard, rapprochant le concept de la dimension kinesthésique de l'habitus, désigné par Bourdieu comme « histoire faites corps » (1982, p. 38).

Le couple temporalité-corporéité fonctionne ainsi comme un élément matriciel de la pratique autant qu'il en émerge. Définir les niveaux pertinents de la temporalité d'une pratique et ceux des corporéités à l'œuvre participe dès lors à spécifier le contexte dans lequel et duquel advient cette pratique. Reste maintenant à examiner les enjeux de cette spécification concernant les pratiques éducatives.

b. Pratiques éducatives : la culture comme contexte et non comme explication

Comme toute pratique, celle de l'enseignement ou plus généralement de la transmission répond de structurations que les concepts de temporalité et de corporéité permettent de définir.

Mes travaux sur les pratiques d'enseignement dans le champ scolaire ont contribué à la mise en évidence et à la caractérisation de la temporalité didactique construite par/ autant que construisant le contexte d'action du professeur. Le temps didactique y a été modélisé comme un ensemble de phénomènes d'hétérogénéisation recomposant tout au long de l'enseignement le milieu orientant les décisions du professeur. L'une des nécessités du modèle était de permettre le maintien de la dimension praxique de l'ajustement de la conduite du professeur aux hétérogénéisations de sa classe. C'est ce qu'a proposé le concept de visibilité, dont je synthétisais ainsi la visée dans l'article qui lui fut consacré en 2008^[Texte 1] :

« Le concept de visibilité nous semble ainsi permettre d'outiller l'analyse des pratiques d'enseignement en évitant deux écueils principaux : l'écueil que l'on pourrait qualifier "d'empiriste" ou de "charismatique", consistant à situer les conditions de félicité de l'actualisation de l'enseignement du côté des capacités personnelles d'improvisation ou d'ajustement des professeurs eux-mêmes, échappant à toute tentative d'objectivation (la "juste" décision serait seulement une affaire d'expérience et de subjectivité) ; et l'écueil rationaliste selon lequel le professeur disposerait de tous les éléments objectifs permettant de "décider", en toute conscience et sur le vif, de la voie la plus rentable pour poursuivre son enseignement. En proposant une modélisation du « possible et du légitime », pour reprendre l'expression de Naepels (1998), qui se reconstruit continuellement pour l'action du professeur, la visibilité didactique permet selon nous de considérer la dimension praxique de l'enseignement, sa logique proprement pratique, sans exclure sa dimension didactique. Elle apparaît en effet au final comme consubstantielle à la construction d'une posture professorale consistant à relier, selon un double mouvement projectif et perceptif, les réactions des élèves et les caractéristiques didactiques des situations qui les ont générées. » (Chopin, 2008a, pp. 75-76).

Cette posture construite par le professeur participe à la genèse de connaissances pour la poursuite de son enseignement. Ici la dimension de corporéité rejoint celle de temporalité. Le professeur se trouve dans un type de rapport au monde qui l'entoure, le faisant agir de telle ou telle manière, sans que cette façon d'agir soit le produit d'une délibération intentionnelle :

« Notre pourcentage de suppositions est directement lié au fait que chacun d'entre nous est engagé dans la production des contextes dans lesquels nous testons nos hypothèses sur ce qui va se dérouler. Nos connaissances commencent à être utiles simplement après nous avoir aidés à fonder les conditions pour leur usage. » (McDermott, Gospodinov & Aron, 1978 [traduction personnelle], p. 247).

La temporalité et la corporéité permettent ainsi d'opérationnaliser la prise en compte du contexte dans sa dimension dynamique et pratique pour étudier les actions des membres des communautés éducatives. C'est d'une autre manière et à l'endroit du fonctionnement d'une communauté (plus que des sujets directement) que la pratique des transmetteurs de la danse a pu être contextualisée. La mise en évidence de la façon dont le pédagogique survient comme mécanisme d'ouverture vers l'artistique plus que comme visée directe dans le champ chorégraphique (à l'échelle de l'histoire de la danse contemporaine ou à celle de la trajectoire artistique du danseur) est essentielle pour comprendre quelques logiques tacites des pratiques de transmission en danse et conséquemment examiner quelles transformations risquent d'être provoquées par une importation de modèles pédagogiques exogènes à l'univers de la danse.

Ainsi, l'objectif consistant à étudier le fonctionnement des communautés éducatives peut-il déjà en partie être atteint par cet effort consistant à mettre en évidence les types de temporalités et de dispositions pratiques (continuellement renégociées) spécifiques aux univers institutionnels où s'opère la diffusion des savoirs. Une autre manière de dire cela serait d'avancer que le couple conceptuel temporalité-corporéité outille l'examen des cultures éducatives, au sens où la culture n'est pas considérée comme clef explicative mais bien comme contexte, c'est-à-dire élément de structuration des pratiques éducatives. Si la position est aussi intéressante à propos des sociétés éducatives, c'est aussi que la culture y est, en même temps qu'un élément de contexte structurant, l'une des visées majeures : la diffusion des savoirs est un instrument de création de culture, au sens où elle produit des « je sais spécialisés ».

c. La diffusion des savoirs : tisser de nouvelles relations entre le sujet et le monde

J'ai déjà posé le double statut des pratiques éducatives : 1/ en tant que pratiques, elles sont caractérisées par leur imbrication au contexte qui les définissent et qu'elles génèrent (je viens de le rappeler en b) ; 2/ elles visent la genèse de nouvelles pratiques chez les sujets de l'éducation. Dans cette deuxième perspective, l'action des communautés éducatives peut être éclairée d'une nouvelle manière, dont Bourdieu traçait déjà les contours dans son *Esquisse d'une théorie de la pratique* :

« Le travail pédagogique, affirmait le sociologue, a pour fonction de substituer au corps sauvage, et en particulier à l'éros a-social qui demande satisfaction à n'importe quel moment et sur-le-champs, un corps "habitué", c'est-à-dire temporellement structuré. » (Bourdieu, 2002, p. 96).

Le travail dynamique du couple corporéité-temporalité est on ne peut plus central dans cette définition de l'action pédagogique proposée par Bourdieu. La position cependant mérite

d'être approfondie, en particulier jusqu'au niveau plus formel de l'enseignement, où le cadrage conceptuel de l'élève comme « corps sauvage » perd en pertinence – à moins que l'on ne considère la "sauvagerie" comme essentiellement relative. Pour le dire autrement, au sein de l'institution scolaire, le pédagogue a affaire à des corps déjà "civilisés", c'est-à-dire *habitués* et *temporellement structurés* par les actions pédagogiques antérieures qu'il s'agit alors de poursuivre. C'est sur les modalités de cette poursuite que je porterai mon attention.

Dans un chapitre consacré aux conditions de l'intégration de la danse dans le système éducatif français, Bernard pose une sorte d'incompatibilité épistémologique entre la visée officielle de l'éducation et celle de la pratique artistique :

« L'art, en effet, n'est pas une discipline comme les autres – littéraires, scientifiques et techniques – venant simplement les compléter pour parachever l'acquisition d'un bagage didactique jugé indispensable à la formation du jeune citoyen : s'il a, certes, la positivité rationnelle apparente d'un savoir-faire et d'un savoir semblable à celles-ci, il a, en revanche, simultanément une négativité foncière irrationnelle dans la mesure où non seulement il n'obéit pas aux règles de la connaissance discursive et, par là [*sic*], l'empêche de la prolonger et même d'entrer en concurrence avec elle, mais aussi constitue une mise à l'épreuve, une menace pour le statut même de la Raison qu'il déconstruit. » (Bernard, 2001, p. 269).

Le travail du professeur et celui du danseur sont donc clairement pensés comme antinomiques par le philosophe. La visée première de l'art étant la déconstruction, cette pratique s'accommoderait difficilement du projet de l'institution éducative : « il y a dans l'art une étrangeté ou une altérité intrinsèque, précise encore l'auteur, qui le rend à la fois inassimilable et dangereux pour la rationalité, sans pour autant devenir, comme l'envisageait autrefois l'esthétique romantique, un dépassement utopique de celle-ci » (*Ibid.*). Je serai peu encline à suivre le philosophe jusqu'au bout de cette perspective. D'une part, en effet, elle témoigne d'une méprise sur le caractère nécessaire de déconstruction associé à toute entreprise didactique (fusse-t-elle relative à des savoirs *a priori* aussi "cumulables" et "collectionnables" que les mathématiques)¹. D'autre part – et de manière indissociable – elle minimise l'inévitable part de construction voire de capitalisation également présente dans le travail de production de la danse. C'est bien d'ailleurs ainsi qu'il présente la pratique du danseur quelques lignes plus loin :

« [La] corporéité dansante paraît porter à son paroxysme le travail de déconstruction inhérent à tous les autres arts : si, en effet, elle se diversifie en de multiples pratiques historiques et culturelles qui, comme telles, font l'objet d'apprentissages spécifiques rationnellement codifiés et traditionnellement hérités, elle demeure, par contre, une expérience irrationnelle, par essence, doublement subversive : d'une part, bien entendu, en tant qu'animée d'une intention artistique qui [...] transgresse à la fois l'ordre des valeurs établies et l'usage convenu et utilitaire du champ sensoriel ; d'autre part, et surtout en tant que désir insatiable de changements ou, comme dit Valéry, "ivresse de ses propres métamorphoses". Cette double subversion immanente à la danse est celle-là même du "jeu aléatoire et paradoxal du tissage et détissage de la temporalité" [Bernard se cite ici] par

¹ Bernard cadre ici lui-même ces disciplines académiques à l'aune de critères institutionnels et non épistémologiques.

lequel la corporéité du danseur ne cesse de se dissoudre et de se reconstituer dans la succession de ses instants sous l'apparence visible trompeuse de la forme anatomique une et cernable. » (Bernard, *Id.*, pp. 270-271).

Je poserai que « l'apparence visible trompeuse » exerce aussi ses effets à l'endroit des pratiques de diffusion des savoirs. La forme une et cernable de l'accumulation de savoirs qu'il semble lui attribuer s'accommode assez mal de la réalité de la pratique professorale que l'on pourrait caractériser au regard de sa propre formule : un jeu de « tissage et dé tissage de la temporalité ».

Tel fut l'un des paris de mon travail sur le temps didactique en particulier : le présenter comme un temps construit sous l'effet de son auteur principal, le professeur. Un temps si spécifique qu'il nécessite d'être désenclavé artificiellement du temps de la pratique quotidienne, ou de l'ancien temps de la connaissance des élèves. Comment ne pas considérer toute l'importance de la remise en question, voire de la création des conditions de l'oubli, de l'effacement, pour le tissage de nouvelles connaissances chez les élèves ? L'ensemble des travaux sur la mémoire didactique autant que ceux portant sur les rituels scolaires montre la nécessité de cette autonomisation du temps, qui n'est pas, loin s'en faut, à considérer sur le seul plan chronologique. C'est là que l'introduction de la corporéité comme rapport au monde spécifique prend toute son importance.

Certains de mes résultats produits sur l'engagement corporel des élèves dans l'enseignement du théâtre au sein de classes d'option en lycée montraient bien que l'apprentissage, ici officiellement considéré sous l'angle de l'entrée des élèves dans de nouvelles corporéités, nécessite des ruptures franches en termes de rapport au monde de la part des élèves. Bien avant que d'amorcer les phases d'enseignement engageant le corps ou la voix des élèves, c'est par les rituels d'entrée et de sortie dans le cours (nettoyer l'espace scénique avant le début de la leçon, quitter ou remettre sa tenue lycéenne qui, sur le plan technique, n'entrave pourtant en rien la pratique théâtrale, *etc.*), que les conditions de l'établissement d'un nouveau type de rapport au monde pouvaient s'établir. Il n'y a aucune raison de penser que les autres types d'enseignement, selon des modalités qui leur sont spécifiques et qui sont peut-être assez peu prises en considération du fait de leur caractère académique, n'engagent pas de la même manière les corporéités des élèves. Comme le rappelait fort bien Pennac dans son *Chagrin d'école* :

« Il faudrait inventer un temps particulier pour l'apprentissage. Le *présent d'incarnation*, par exemple. Je suis ici, dans cette classe, et je comprends, enfin ! Ca y est ! Mon cerveau diffuse dans mon corps : ça s'*incarne*.
Quand ce n'est pas le cas, quand je n'y comprends rien, je me délite sur place, je me désintègre dans ce temps qui ne passe pas, je tombe en poussière et le moindre souffle m'éparpille. » (Pennac, 2007, p. 72).

5.2 Enjeux d'un positionnement en sciences de l'éducation

5.2.1 Explorer sans coloniser

Dans la présentation des ancrages de mes travaux, j'ai consacré plusieurs développements à l'ethnographie. Mes propres recherches, néanmoins, ne se sont orientées que récemment, et disons-le encore timidement, vers elle, du point de vue des techniques de recueil des données. A l'heure du bilan des travaux effectués, je crois toutefois que l'ethnographie n'a pas été absente de ma posture de recherche : c'est une approche non normative et compréhensive des sociétés éducatives que je pense avoir menée et qui me semble constituer un point fondamental pour ma discipline : les sciences de l'éducation. Deux aspects sont à considérer.

Le premier concerne la possibilité d'ouvrir l'étude des sociétés éducatives à d'autres institutions que celle de l'école à l'heure où la question pédagogique elle-même s'élargit à de nombreux espaces de pratiques (thérapeutiques, artistiques, *etc.*). J'ai déjà évoqué ce point en amont, l'essentiel des travaux menés en ethnographie de l'éducation (Woods, 1990 ; Delalande, 2001 ; Marchive, 2011 ; Salaün, 2005, 2013 ; *etc.*) concernent très directement l'école. Les approches des situations plus informelles, telles que celles étudiées par Mead, sont plus rares. On citera à nouveau Erny (1972), Rabain (1994 [1979]), références auxquelles on ne manquera pas d'ajouter les travaux de Delbos et Jorion (1990) sur la transmission des savoirs dans les métiers de la petite pêche. Mon approche anthropologique de la diffusion des savoirs voudrait contribuer à l'ouverture des sciences de l'éducation à l'étude de ces sociétés éducatives non scolaires. Si la position n'est pas originale, sa mise en pratique recèle une difficulté rarement explicitée : comment définir les cadres de la transmission opérant dans ces nouveaux espaces en dehors de tous les repères usuels liés à notre forte familiarisation à l'espace scolaire ? Difficile, en effet, de considérer les phénomènes de transmission structurant des univers de pratiques hétérogènes sans appui tacite et référentiel aux formats scolaires, ou plus largement aux catégories de pensée relatives à ces formats. Mes enseignements en tant que formatrice des futurs enseignants de musique et de danse au PESMD d'Aquitaine me permettent, par exemple, de prendre la mesure de la manière dont les pédagogies scolaires s'importent et s'imposent comme formats normatifs dans l'analyse du déroulement des enseignements de la danse. Si la séduction des pédagogies actives y est aussi importante, c'est en partie parce qu'elles permettent aux acteurs de ce domaine de se distancier d'avec le monde scolaire et son corollaire supposé : l'enseignement magistral. L'observation de quelques situations d'enseignement de la danse, même dans le champ contemporain, montre rapidement la fragilité de telles oppositions. Elle renforce inexorablement la nécessité de saisir les logiques éducatives à l'œuvre dans ces espaces de pratique sans référence implicite au monde scolaire, dont les modes de structuration

institutionnels et épistémiques sont parfois « sans commune mesure », dira-t-on en référence au relativisme boassien.

Le second aspect de la nécessité d'une approche non colonisatrice des sociétés éducatives concerne autant les sociétés non scolaires que scolaires. Il pourrait être résumé par l'évitement de ce que Bourdieu (2003) appelle l'erreur épistémocentrique, consistant à placer au principe des pratiques éducatives observées le modèle construit pour en rendre compte. Ce risque sera d'autant plus important dans mes travaux que la volonté descriptive inhérente à mon approche de la diffusion des savoirs ne s'oppose en rien à celle de l'explication. Comme le dit Bourdieu à la fin de *La Misère du monde* : « Contre la vieille opposition diltheyenne, il faut poser que *comprendre et expliquer ne font qu'un* » (1993, p. 310). Comment dès lors réaliser, sans renoncer au modèle, c'est-à-dire à la proposition d'une explication, une lecture du fonctionnement des sociétés éducatives qui n'importe pas de cadrage *a priori* aux situations observées ? C'est sur ce point sans doute – et non pas tant sur la méthode – que ma sensibilité anthropologique s'exprimera avec le plus de force. Elle s'est concrétisée de deux manières dans mes travaux : pour ceux menés hors du champ scolaire avant tout, elle m'a conduite à consacrer une attention soutenue aux conditions non didactiques de la diffusion des savoirs, permettant une familiarisation d'avec les formes de vie inhérentes aux univers de pratiques considérés ; dans mes travaux, elle nourrit la dynamique nécessaire entre modélisation et mise à l'épreuve empirique.

5.2.2 Viser le générique, tenir le spécifique

Le projet de penser les sciences de l'éducation comme le domaine d'étude des sociétés éducatives suppose un élargissement du périmètre de la discipline, et soumet cette ouverture à la nécessité de développer des outils permettant néanmoins la spécification des questions scientifiques aux types d'espace à investiguer.

L'ouverture proposée dans mes travaux n'a ainsi pas renoncé à la recherche des spécifications institutionnelles et épistémiques des phénomènes de diffusion des savoirs propres aux sociétés étudiées. C'est bien le caractère contextualisé de l'éducation, au sens interactionnel, multidimensionnel et dynamique du terme, qui me paraît central pour une recherche éducative de qualité. Une telle posture est relativement coûteuse et demande un travail de sensibilisation particulier : tant sur le plan de la connaissance des institutions formelles ou informelles abritant les phénomènes éducatifs, qu'au niveau des types de savoirs et/ou pratiques qui s'y diffusent. Ce temps de la familiarisation et de l'écoute est nécessaire, par exemple, pour mettre à jour les Arrière-plans aussi sibyllins qu'efficients dans le fonctionnement des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage dans tel ou tel contexte. Comment appréhender, par exemple, la valeur accordée au terme de « maître » dans l'espace transmissif des pratiques chorégraphiques ? En quoi l'usage du tutoiement entre danseurs

(indépendamment parfois de la position de professeur) positionne-t-il ce dernier d'une manière particulière dans le studio où il enseigne ? Comment la question même de l'enseignement y est-elle parfois péjorée, au bénéfice de celle, plus large et aussi possiblement plus mystique, de la transmission ? On se souviendra la manière dont Delbos et Jorion ont bâti leur recherche sur un terrain où le mot d'ordre était qu'ici, « on n'apprend pas ».

L'un des enjeux de l'approche anthropologique de la diffusion des savoirs sera ainsi d'offrir un cadre d'étude à la spécification produite par ces institutions et ces pratiques, sans hypothéquer toute possibilité d'élaboration d'un savoir plus générique à propos des logiques éducatives qui y sont à l'œuvre. Pour ne donner que quelques exemples, les phénomènes contractuels entre un médecin et son patient mis à jour par Balint (1996) sur la base d'analyses cliniques d'épisodes thérapeutiques, autant que ceux décrits par Brousseau entre le professeur et son élève (Brousseau & Warfield, 2001), nécessitent un haut degré de spécification. Elles permettent la mise en évidence des logiques inévitablement contractuelles des phénomènes de diffusion des savoirs.

5.2.3 Combattre les ersatz de la pédagogie et mettre la culture au centre

Je terminerai cette partie par un développement plus militant pour les sciences de l'éducation, plaidant pour la nécessité d'exercer une vigilance épistémologique à propos de l'ouverture de la recherche en éducation à de nouveaux domaines. La place occupée par la question éducative dans notre société fait émerger un paradoxe. Alors que, d'un côté, la figure de l'enseignant, et plus généralement du transmetteur, souffre de ce que le marketing désignerait comme un sérieux « déficit d'image », on pourrait prendre le risque d'avancer que la pédagogie, quant à elle, fait l'objet d'une revalorisation certaine dans le discours général. Pour s'en convaincre, il suffit de s'apercevoir comme elle devient, en tant qu'élément lexical du moins, partie prenante d'un processus puissant visant l'amélioration des conditions d'existence de l'individu post-moderne. Tout se passe en effet comme si, dans un contexte caractérisé par une quête importante de "mieux-être", de "mieux-vivre", mais encore de "mieux-manger", "mieux-aimer", voire même "mieux-mourir", la pédagogie se profilait sous les traits d'un partenaire de choix dans de nombreux domaines : celui du politique où elle lui permettrait de mieux comprendre le sens des réformes qu'on lui impose ; celui de la santé, où elle complèterait, notamment sur la dimension relationnelle, les thérapies qu'on lui adresse ; celui du développement professionnel, encore, mais aussi du développement personnel, où l'idée d'un accompagnement vers la transformation (voire la découverte) de lui-même s'incarne sous les traits d'un nouvel acteur de ses apprentissages : le coach.

Dix années de recherches en sciences de l'éducation convainquent de la nécessité de se positionner face à ce qu'on pourrait reconnaître, ici, comme un risque coextensif à l'ouverture rapide du questionnement éducatif à des univers de pratiques diversifiés : celui d'une réduction

paradoxale du sens de la pédagogie, et plus globalement de l'éducation. Reléguant à l'arrière-plan l'idée d'une pédagogie vue comme action spécifique, mais néanmoins totale, permettant de faire entrer l'autre dans une culture qui lui préexiste, tout se passe en effet comme si cet usage amplifié du terme de pédagogie participait à valoriser la seule dimension d'étayage qui la caractérise : la pédagogie comme une technique en somme, permettant d'accompagner le développement de l'individu, et non plus, dans une perspective plus large et paradoxalement plus contextualisée, comme moyen de création d'une culture.

Partie 3. Perspectives

Au croisement des contextes scolaire, artistique et thérapeutique

« Plus généralement, je pense qu'une contre-culture devrait donner des armes contre les formes douces de la domination, contre les formes avancées de mobilisation, contre la violence douce des nouveaux idéologues professionnels, qui souvent s'appuient sur une sorte de rationalisation quasi scientifique de l'idéologie dominante, contre les usages politiques de la science, de l'autorité de la science, science physique ou science économique, sans parler de la biologie ou de la sociobiologie des racismes avancés, c'est-à-dire hautement euphémisés. »

P. Bourdieu, *Esquisse d'une théorie de la pratique*,
2002, p. 13.

6. L'école comme espace saturé : renouveler l'approche des inégalités

L'école doit rester l'un des lieux particulièrement étudié par les sciences de l'éducation dans une perspective critique, c'est-à-dire permettant de contrecarrer la sédimentation des discours qui la sclérosent. L'approche anthropologique de la diffusion des savoirs que je défends ici me conduit à présenter trois directions de recherche contribuant à ce projet.

6.1 Discours sur l'individu et dérégulations temporelles en éducation

« L'affirmation de la différence de l'enfant et la reconnaissance de sa qualité de sujet de droit, après avoir marché solidairement et s'être épanouies de concert, en sont arrivées à un degré de maturation qui les fait jouer chacune pour elle-même de manière incontrôlable et rend leur articulation au sein d'une pratique réglée hautement problématique. »

M. Gauchet, 1985, pp. 65-66.

Si la critique de l'individualisme en éducation n'est pas nouvelle – le texte de Gauchet (1985) me semble de ce point de vue l'un des écrits précurseurs – sa réactivation récurrente sur les 15 dernières années¹ constitue un signe fort de la résistance de l'idéologie individualiste. C'est par des entrées spécifiques que l'approche anthropologique de la diffusion des savoirs contribue à sa déconstruction : celle de l'hétérogénéité d'une part, des régimes d'interactions pédagogiques d'autre part.

6.1.1 Entrée par l'hétérogénéité

a. *Matrice² : effets du brouillage conceptuel à propos des hétérogénéités en éducation*

Comme j'ai pu le montrer dans la présentation de mes travaux, le modèle de l'hétérogénéisation a trouvé sa source dans les travaux de Sarrazy (2002c, 2008b). Il repose sur

¹ Cf. par exemple Terrail (2002), Houssaye (2003) et surtout Blais, Gauchet & Ottavi (2008, 2014).

² Pour dégager les perspectives de mes travaux, il est encore nécessaire de s'appuyer sur des résultats issus de recherches présentées dans les parties 1 et 2. Ces nouveaux résultats ne feront pas l'objet d'une présentation aussi détaillée que ceux exposés plus avant. Pour les plus importants, je renverrai le lecteur à des publications dans le volume 2.

une clarification conceptuelle de la notion même d'hétérogénéité, permettant de dégager 4 niveaux d'étude des phénomènes éducatifs :

- le niveau de *l'hétérogénéité exogène*, relatif aux caractéristiques non didactiques des élèves (origine socioprofessionnelle, couleur des yeux...);
- celui de *l'hétérogénéité péri-didactique*, renvoyant aux caractéristiques non directement didactiques mais pouvant être considérées comme effets émergents des processus didactiques (niveau scolaire, motivation, estime de soi...);
- celui de *l'hétérogénéité didactique*, concernant le processus didactique *stricto sensu* dans le cadre plus resserré de l'enseignement d'un objet de savoir;
- et enfin, le niveau de *l'hétérogénéité des situations*, relatif aux conditions permettant de préserver le sens et l'usage des connaissances et des savoirs.

Les usages les plus fréquents du terme « hétérogénéité » renvoient généralement, et souvent indistinctement, aux deux premiers niveaux de la typologie (positions socioculturelles et positions scolaires des élèves). Face à ces types d'hétérogénéité, la communauté éducative propose souvent une réponse unique : la différenciation de la pédagogie¹. La mise en évidence de la pluralité des hétérogénéités conduit à réinterroger une telle association entre hétérogénéité et différenciation de la pédagogie. En particulier, l'introduction du niveau d'analyse de l'hétérogénéité didactique déconstruit radicalement cette idée selon laquelle la différenciation se présente comme une réponse à un *constat* d'hétérogénéité, en relativisant précisément ce statut de constat, de déjà-là des hétérogénéités. Car l'hétérogénéité n'est pas réductible à la différence. L'hétérogénéité est toujours la conséquence d'une construction de catégories permettant d'interpréter le réel. C'est par un processus de catégorisation que l'on institue des différences en hétérogénéités.

Mes travaux ont participé à montrer comment l'absence de clarification conceptuelle à propos de l'hétérogénéité (et conséquemment la moindre visibilité accordée au niveau de l'hétérogénéité didactique) permet d'expliquer l'échec de nombreux dispositifs dédiés à leur régulation, et généralement fondés sur la nécessité de lutter contre les inégalités scolaires (Chopin, 2007b, 2008b). Pour les synthétiser, je consacrerai l'essentiel de cette partie à la mise en relief de nouvelles perspectives de recherches.

J'ai pu montrer d'un point de vue didactique comment la focalisation des professeurs sur la question de l'hétérogénéité (souvent indistinctement exogène et péri-didactique), participe à amoindrir leurs chances d'appréhender les déplacements d'hétérogénéités didactiques dans leur classe, déterminantes pour l'avancée du temps didactique (Chopin, 2007, 2011a). Ces travaux rejoignent ceux mis en œuvre par Roiné (2009, 2011b). Ils permettent d'établir les

¹ Les hétérogénéités exogènes appellent par exemple une différenciation par l'explicitation de la pédagogie, par le retour à des situations plus concrètes, *etc.*; les hétérogénéités péri-didactiques appellent quant à elles une variation des supports permettant de motiver les élèves les plus "récalcitrants", un recours quasi systématique à l'algorithme pour les plus faibles, *etc.*

modes de genèse et de renforcement des idéologies relatives aux hétérogénéités dans l'enseignement (Chopin & Roiné, 2013). C'est sur cette base que j'ai tenté, dès ma formulation du concept de visibilité didactique (Chopin, 2008a), d'entrevoir quelques conditions strictement pratiques de l'action des professeurs permettant de contrecarrer le pouvoir exercé par le niveau noosphérien sur leur capacité à maîtriser le déplacement des hétérogénéités didactiques. La focale choisie pour mon étude m'avait alors restreinte à l'examen des conditions liées à ce que je nommais le contexte immédiat pour l'action du professeur (*cf.* Chopin, 2008a), à savoir les états d'hétérogénéisation effectifs de la classe au moment de l'enseignement.

b. Perspectives : étude des facteurs de résistance aux idéologies noosphériques à propos de l'hétérogénéité des élèves – poursuite de l'étude de la visibilité didactique

L'étude des conditions de genèse de la visibilité didactique nécessaire à la diffusion des savoirs appellerait des approches plus larges, situées au niveau de la carrière enseignante, et incluant la prise en compte d'effets éventuels de la formation sur la sensibilité des professeurs au niveau de l'hétérogénéité didactique. Ce regard est d'autant plus important que le sens commun incrimine volontiers l'influence de la pédagogie (vu comme espace de discours général sur l'éducation) sur les difficultés des enseignants à prendre acte des dimensions proprement épistémiques des événements survenant dans leur classe pendant l'enseignement. Or, mes travaux permettent de rejeter aussi bien l'influence des « styles pédagogiques » que celle des niveaux de formation disciplinaires sur la genèse de la visibilité. Ils montrent la prévalence de l'explication praxique sur cet accroissement de visibilité : c'est l'ordre de l'action qui conduit les professeurs à prêter une attention réflexe aux hétérogénéisations survenant dans leurs leçons. Dans mes travaux, cet ordre de l'action apparaît d'autant plus influent que le temps est réduit, accroissant l'urgence de l'action (Chopin, 2011b). Si cette sorte de disposition réflexe a été provoquée artificiellement dans mon expérimentation, tout porte à penser qu'elle trouve des conditions tout aussi pratiques d'apparition dans l'ordinaire de la pratique enseignante.

De ce point de vue, c'est bien une ré-imbrication de la question de la corporéité à celle de la temporalité longue de la carrière enseignante qui peut être envisagée. Comment l'expérience acquise par la pratique du métier renforce-t-elle ou contrarie-t-elle l'effet des discours produits en/sur l'éducation ? A quelle(s) dimension(s) saillante(s) du fonctionnement de la classe rend-elle attentive dans le cours de l'enseignement ? Comment s'associe-t-elle à d'autres facteurs d'influence relatifs par exemple au type d'établissement d'affectation, mais aussi à la formation initiale et continue des professeurs ? Sous quels processus, surtout, se recompose-t-elle tout au long de la carrière ? C'est à cet ensemble de questions que des travaux nouveaux pourraient être consacrés. Ils permettraient de construire un indicateur de ce qu'on pourrait appeler une « autonomie de la pratique pédagogique » des enseignants. Le terme est à entendre à l'opposé de celui d'hétéronomie, soumettant les professeurs à des ordres exogènes à ce qu'impose leur pratique quotidienne d'enseignement. De tels travaux s'inscriraient ainsi

utilement contre les discours convenus critiquant l'inertie du système éducatif, ou celle de ses acteurs. Alors que mes travaux sur le temps de l'enseignement m'ont conduite à poser la nécessité de la revendication d'un temps propre, autonome et spécifique pour le bon fonctionnement de la diffusion des savoirs, il pourrait être fort intéressant de montrer en quoi cette « inertie professorale », si souvent décriée, pourrait bien, contre toute attente, participer au maintien des conditions de possibilités de l'enseignement.

6.1.2 Entrée par les interactions

Depuis les travaux *princeps* de Flanders (1976), les interactions maître-élèves sont un objet d'étude privilégié des recherches en éducation (Bayer, 1970 ; Postic, 1971 ; Bressoux, 1990 ; Altet, 1994 ; *etc.*). Elles sont aujourd'hui également traitées sous l'angle didactique (Guernier, Durand-Guerrier & Sautot, 2007 ; Sarrazy, 2001 ; Zaragosa, 2005), avec pour argument central celui de leur intérêt pour saisir l'aspect dynamique du processus d'enseignement. C'est aussi dans cette perspective que ma conceptualisation du temps didactique m'a conduite à examiner leur contribution aux phénomènes d'hétérogénéisation. Je montrerai maintenant que mes résultats relatifs à l'étude des interactions contribuent en effet à clarifier la question des inégalités scolaires et appellent de nouvelles poursuites.

a. *Matrice : nature et fonction des interactions maître-élève(s) et cas des interactions phatiques*

Dans la lignée des résultats de Sarrazy (2001)¹, mes travaux ont d'abord cherché à mettre à l'épreuve le caractère contextualisé et temporalisé des interactions maître-élève(s). En examinant le moment et le lieu de l'apparition des interactions dans la classe (situées au début ou à la fin de la leçon, survenant face à l'ensemble de la classe ou dans le cadre d'échanges privés avec un ou deux élèves), j'ai montré que des styles interactifs *a priori* très contrastés entre deux enseignants (basés sur des formes d'interactions très ouvertes pour les uns et plutôt directives pour les autres) peuvent, lorsqu'on les rapporte aux contraintes spécifiques des enseignements concernés (notamment le temps disponible pour l'enseignement), remplir des fonctions équivalentes pour l'avancée du temps didactique. Il semble donc que le jeu interactif de l'enseignant, au-delà de la couleur pédagogique qui le caractérise (tourné vers une pédagogie active ou directive), supporte une part importante de la *praxis* temporalisée de l'enseignant. Reste à comprendre comment ces jeux interactifs peuvent être explicatifs d'effets différenciés en termes d'accroissement ou de réduction des hétérogénéités initiales, c'est-à-dire en termes de création d'inégalités scolaires. Cette question est d'autant plus intéressante que j'ai pu noter l'absence d'effet significatif des interactions individualisées auprès des élèves les plus

¹ L'articulation de nos résultats principaux sur la question des interactions a été présentée dans un article pour la revue internationale *Scientia in education* (cf. Sarrazy & Chopin, 2010).

faibles, censés pourtant bénéficier, dans la littérature consacrée à la question des effets de l'enseignement individualisé (Chopin, 2007).

L'étude qui permet de traiter ce point a été menée en collaboration avec Sarrazy et sera publiée en 2014 dans le volume n°8 de *Education et didactique* (cf. Chopin & Sarrazy, 2014, à paraître) ^[Texte 14]. L'analyse est centrée sur une catégorie d'interactions particulières que nous avons désignées, en référence à Jakobson (1963), sous l'étiquette « d'interactions phatiques »¹. La fonction première de ces interactions est de permettre au professeur de maintenir l'élève dans le champ interlocutoire sans lui répondre effectivement sur le contenu même de son énoncé. Le professeur ne traite donc pas sa réponse ou son interrogation, ni cognitivement (pas de validation ou d'explications explicites), ni didactiquement (le professeur ne se sert pas de cette intervention de l'élève pour exemplifier auprès des autres ce qu'il conviendrait de faire, de penser, de comprendre...). Chose particulièrement étonnante, les résultats font apparaître une relation fortement significative entre les progrès réalisés par les élèves et le volume d'interactions phatiques. Dit autrement, plus la proportion des interactions phatiques est élevée (rapportée aux autres types d'interaction pour un même professeur) plus le niveau moyen des élèves augmente ($r = .84$; $s. ; p. < .01$). C'est ce que résume la figure suivante :

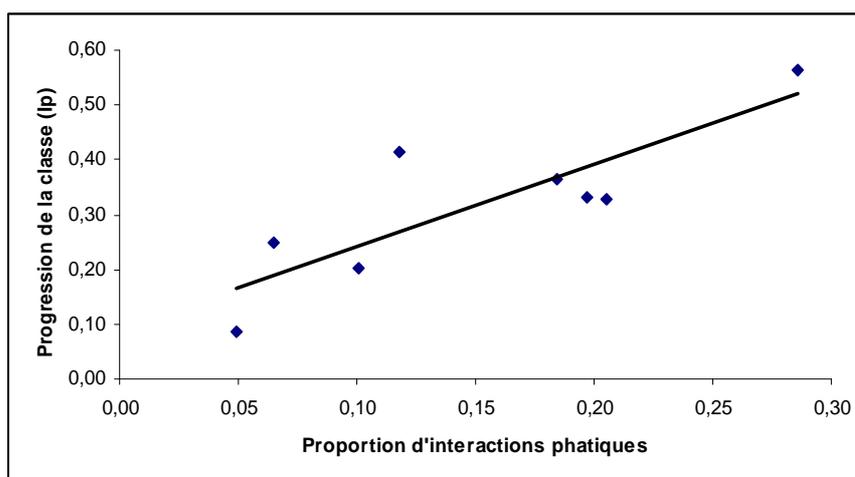


Figure 5 – Corrélation entre la proportion d'interactions phatiques et la progression des élèves

En complément de ce résultat, on note que cet effet se manifeste très fortement et très significativement sur les élèves moyens ($r = .87$), moins nettement sur les élèves faibles ($r = .58$) et pas du tout sur les bons élèves. On voit donc bien ici une manifestation des contraintes chronogénétiques (temporelles) qui pèsent sur le professeur indépendamment de son style d'enseignement (caractérisable par la variabilité très forte entre les volumes d'interactions et leur distribution qualitative).

¹ Pour Jakobson, dans une interaction sociale, un énoncé est « phatique » dès lors qu'il vise à maintenir la communication et à vérifier que le canal de communication fonctionne bien (par exemple : « Allo », « Attends un peu », « On verra cela plus tard »...).

Quelles fonctions sont donc assurées par ces interactions particulières ? La réponse apportée par notre étude est qu'elles contribuent à réguler la progression du temps didactique. En effet, ce ne sont pas les interactions phatiques qui font avancer mécaniquement le temps didactique mais bien leur fonction qualitativement distribuée dans le jeu interactif. Le tableau 1 ci-dessous résume les informations permettant d'examiner la relation entre :

- D'un côté, la progression réalisée par les élèves de chaque classe (indice I_p , deuxième colonne du tableau) : plus l'indice est élevé, plus les classes ont progressé ;
- De l'autre, le seuil de signification des Chi-deux (troisième colonne du tableau) permettant d'évaluer si la distribution des interactions phatiques dans chaque classe est significativement différenciée selon le niveau scolaire des élèves (c'est-à-dire si l'enseignant "utilise" les interactions phatiques de la même manière avec les bons élèves, les moyens et les faibles).

Les trois dernières colonnes du tableau 1 font apparaître les attractions et les répulsions (le sens des écarts à l'indépendance). Elles permettent d'apprécier quel type d'élève est concerné par les interactions phatiques du professeur (les bons élèves, les élèves moyens ou les faibles) :

Classe	Progression (I_p)	Seuil de signification du Chi-deux	Attractions / répulsions des interactions phatiques		
			<i>Élèves bons</i>	<i>Élèves moyens</i>	<i>Élèves faibles</i>
Eco1	0,33	.21	+	-	+
Eco2	0,56	.00	-	-	+
Eco3	0,41	.01	-	+	-
Eco4	0,33	.05	-	-	+
Eco5	0,09	.52	-	+	+
Eco6	0,20	.97	-	-	+
Eco7	0,25	.69	+	+	-
Eco8	0,36	.03	-	+	-

Tableau 7 – Progression des classes et distribution des interactions phatiques

Les classes qui progressent le plus sont celles où la distribution des interactions phatiques est significativement différenciée selon le niveau scolaire. Réciproquement, ce sont celles dont les traitements phatiques ne sont pas différenciés qui enregistrent les progressions les plus faibles ($r = -.73$; $s. ; p. < .05$). Une analyse plus qualitative des trois dernières colonnes

montre enfin que, lorsqu'il y a un usage différencié des interactions phatiques par le professeur en fonction des niveaux scolaires de ses élèves (seuil de signification du Chi-deux inférieur à .05), ce sont les élèves moyens et les faibles qui sont les destinataires principaux des interactions phatiques. Il y a ainsi de bonnes raisons de penser que ce jeu interactif permet tout à la fois de maintenir vivant le canal de communication avec ces élèves-là sans ralentir l'avancée du temps didactique pour l'ensemble de la classe.

b. Perspectives : pour une approche anthropo-didactique des conditions de possibilité des attentes et différés dans l'enseignement

« Le temps est une certaine façon d'attendre. »

Bensa, 1997, p. 15.

Plusieurs phénomènes majeurs sur le fonctionnement du temps de l'enseignement ont été mis en évidence par les travaux menés en didactique, notamment celui d'effet « d'après-coup », inspiré par Freud à Chevallard dans *La transposition didactique* et celui de « mise au frigo », dans les travaux de Centeno sur la mémoire didactique (Brousseau & Centeno, 1991). Si ces travaux ont clairement positionné le caractère temporel du fonctionnement de la diffusion des connaissances, la question des possibilités données au professeur d'assumer ces contraintes temporelles dans leur enseignement se pose aujourd'hui de manière cruciale en regard de la montée d'une idéologie très puissante à propos de la gestion de la difficulté scolaire, avatar à celle de l'individualisme : « le traitement précoce des erreurs des élèves ».

L'imposition du terme de « traitement » en dit long sur le type de conception à l'œuvre concernant la chronogénèse du savoir pour les élèves. Tout se passe comme si l'erreur devait être "traitée", un peu comme l'on traite une maladie, dans le but d'une éradication dont la rapidité garantirait la qualité. Si les écrits sont maintenant nombreux sur le statut et la manifestation de la connaissance chez les sujets de l'éducation, les études consacrées aux systèmes de contraintes pesant sur les professeurs pour « ne pas attendre » et savoir « être réactifs » sont à ma connaissance encore rares. C'est vers une approche des conditions de possibilité de l'attente et des différés dans l'enseignement que proposent d'ouvrir mes travaux sur la temporalité de la diffusion des savoirs, rejoignant, là encore, la pleine dimension de corporéité s'y rapportant. Car l'attente est bien une forme de rapport du sujet aux événements qui l'entourent. Le jeu d'appréhension distincte de ces derniers, celui de leur hiérarchisation et priorisation au sein d'un système d'action est capital dans la gestion des hétérogénéités didactiques. Si mes travaux m'ont permis de définir l'enseignant comme un auteur de temps (Chopin, 2011a), ces perspectives m'ont conduite plus récemment (Chopin, 2014, à paraître) ^[Texte 12] à préciser au plan conceptuel cette importance de ce que Bourdieu appelle la dimension de protention inhérente au fonctionnement heureux de la pratique – Bourdieu reprend

la notion à Husserl en l'opposant au concept sartrien de projet : tout présent incarné, avance le sociologue, nécessite l'exercice d'une projection de soi dans un avenir à portée de main.

C'est cette perspective d'un présent, fort de sa maîtrise pratique du passé et de son anticipation pratique du futur, que l'anthropologie permet de traiter avec force. On rappellera que l'ouvrage d'Arendt consacré, *La Crise de la culture*, porte en langue anglaise un tout autre titre : *Between past and future*. Pour la philosophe, ce sont toujours des « brèches du temps », sortes de béances induites par l'impossibilité à lier instinctivement passé, présent et futur, qui plongent les individus dans l'anomie la plus atroce, celle de la disparition du présent. C'est encore cette disparition du présent que l'anthropologue Chesneaux évoque dans son article « Habiter le temps » (1997), sur la ville de Port Moresby en Papouasie-Nouvelle-Guinée. La restructuration intense de la ville sous le coup d'une industrialisation subite et radicale, avait créé un véritable « désordre des temporalités », plongeant les populations les plus vulnérables de la ville dans une « déréliction temporelle », comme la qualifie l'auteur : les expulsant du temps et de l'espace occupés par les autres, elle les expulsait aussi du monde.

C'est par l'étude des conditions d'existence de présents didactiques, pour les professeurs, que je proposerai une suite à mes travaux. En particulier, l'étude des facteurs influençant leur capacité à réfracter les impositions temporelles autres que celle de l'avancée du savoir dans la classe s'avère une piste très prometteuse. Car si le temps de l'enseignement est un temps nécessairement « accidenté », au sens où en parle de Certeau (1990, p. 295), il convient d'examiner quelles conditions structurelles ou liées à leur formation permettrait aux professeurs d'appréhender ces aspérités temporelles.

6.2 La pulsion scopique en éducation : vers un affaiblissement des espaces pédagogiques ?

L'ouverture des travaux sur le temps à la question de l'espace est une des pistes importantes pour des développements futurs. Plus précisément, c'est celle de l'intrusion des instances d'évaluation et de contrôle dans l'espace des sociétés éducatives qui me semble primordiale. Je montrerai comment cette question spatiale est profondément liée aux discours sur les inégalités.

Parmi les différents éléments indiqués dans le chapitre 3 comme participant à l'hégémonie de la question temporelle en éducation (*cf. supra*, 3.1.1, p. 11), j'indiquais en dernière position comment la question du temps de travail des professeurs soulève aujourd'hui d'assez vifs débats. Au niveau des décideurs politiques, du côté de l'opinion publique ou des professeurs eux-mêmes, le temps semble s'imposer comme un enjeu de légitimation : « Montre-moi combien tu travailles, je te dirai qui tu es ». Surgissent alors de-ci de-là des plaidoiries statutaires de la fonction professorale, mais aussi de complexes tableaux de conversion censés attribuer à la préparation d'une leçon ou à la correction d'un devoir une valeur horaire. Bref, la

société semble connaître un réel engouement pour les comptes temporels, fussent-ils d'apothicaires, à propos du corps professoral. Un phénomène que Waaub interprète de la manière suivante :

« [P]lus un métier bénéficie de la reconnaissance sociale, moins il est contrôlé via le temps de travail et plus le contrôle s'effectue *a posteriori* via la qualité du résultat de ce travail. Moins un métier bénéficie de reconnaissance sociale, moins il lui sera accordé de crédit quant à l'organisation du temps, plus on mesurera et paiera son travail en fonction du seul facteur temps et moins il sera évalué par la qualité de la production. La mesure du travail en unités de temps contrôlables est un indicateur de la considération sociale dont jouit le travailleur. Le fait que le temps de travail soit davantage mesuré, compté et contrôlé indique une baisse de valorisation sociale du métier et inversement. » (Waaub, 2006, p. 95).

Si l'accroissement du contrôle du temps de travail des professeurs va de pair, comme l'avance Waaub, avec une perte de considération sociale pour ce corps de métier, un débat gagnerait aussi à s'ouvrir à propos des enjeux directement pédagogiques liés au mouvement de rationalisation du temps professoral. Que vise ainsi le contrôle comptable du temps de travail des professeurs ?

Une première hypothèse est qu'il permettrait d'accroître la qualité de l'enseignement. En effet, le temps que les agents passent à accomplir les tâches pour lesquelles ils sont mandatés pourrait être considéré comme un indicateur de leur performance sur ces tâches. En outre, contrairement à ce qu'affirmerait Waaub, le temps de travail des professeurs ne serait pas le seul indicateur pris en compte pour mesurer la qualité de leur « production ». D'autres types d'examen, tel que celui opéré aujourd'hui par les évaluations standardisées au niveau national et international, rempliraient cette fonction. Sous cette hypothèse, le métier d'enseignant serait bien évalué *via* la qualité du travail réalisé, elle-même mesurée à l'aune des acquisitions des élèves. Temps de travail professoral et qualité des enseignements seraient donc considérés conjointement. Mais pour envisager la question sous tous ces aspects, une autre hypothèse doit être considérée. Plus politique au premier abord, ses conséquences sont importantes d'un point de vue pédagogique.

Le rapprochement signalé ci-dessus entre contrôle du temps de travail professoral et essor des évaluations standardisées peut aussi être lu d'une toute autre manière que celle que je viens de faire. Dans une perspective plus pessimiste, on pourrait en effet le voir comme l'un des instruments particulièrement opérant aujourd'hui dans le cadre d'une double mise sous tutelle du travail des professeurs : l'une temporelle (déjà dénoncée par Waaub) ; l'autre spatiale (qu'il resterait à étudier de manière spécifique). En guise d'esquisse, disons par exemple que l'usage intensifié des évaluations standardisées pour rendre compte des acquisitions des élèves pourrait être vu comme une sorte d'incursion à distance dans l'espace de l'enseignement. Ne dit-on pas de ces évaluations qu'elles visent à établir des *états des lieux* des connaissances des élèves ? N'en découle-t-il pas des classements *géographiques* multiples (entre systèmes d'enseignement européens après la publication des rapports PISA, entre secteurs de la carte scolaire après ceux

du Baccalauréat) ? Au-delà de ces indices (dont la pertinence pourrait bien sûr être discutée), tout se passe comme si les évaluations standardisées donnaient enfin à contempler des espaces scolaires longtemps protégés des regards, offrant à l'opinion publique la satisfaction d'une "conquête de territoire" et conséquemment la promesse inouïe de son contrôle.

Pourtant, il est permis de douter qu'une telle procédure accroisse réellement la qualité de l'enseignement. J'en viens ici aux conséquences didactiques et pédagogiques. Parmi les analyses disponibles, celle de Brousseau (2007)¹ avance par exemple que l'évaluation est aujourd'hui utilisée et vécue comme un instrument du durcissement des rapports éducatifs et que les conceptions sur lesquelles elle est fondée sont inadéquates. Loin de rejeter la nécessité évaluative pour l'enseignement, il montre que la manière dont elle est actuellement pratiquée débouche sur d'importants effets négatifs : une centration sur le texte du savoir au détriment des connaissances qui lui sont associées et dont le rôle est fondamental pour l'apprentissage ; une interprétation des erreurs ou des incertitudes des élèves comme des échecs plutôt que comme des nécessités du processus d'apprentissage. Les conséquences sont nombreuses pour le temps de l'enseignement : chaque constat d'échec pourra en effet conduire le professeur à multiplier les reformulations au risque d'enliser la progression du temps didactique ; ou bien le professeur pourra être tenté d'éviter au maximum l'apparition de ces échecs dans le but de satisfaire à la contrainte du temps légal en privilégiant des tâches de bas niveau taxonomique peu propices à des acquisitions denses pour les élèves. La position défendue par le didacticien est claire : « sous couvert de démocratie, l'évaluation naïve s'impose actuellement jusqu'au cœur de l'activité didactique sous des formes naïvement "modernisées" qui la pervertissent radicalement. » (Brousseau, 2007, p. 5).

L'évaluation, l'espace et le temps sont étroitement mêlés dans l'acte didactique. L'usage des mesures du temps dans l'enseignement requiert de ce fait la plus grande prudence. Il invite à considérer ce que Virilio (2009) appelle après Freud notre « pulsion scopique » à propos de l'enseignement, traduisant notre désir d'un « tout mégaloscopique » : pouvoir tout voir, à chaque instant, ce que fait le professeur (s'il travaille et quels sont les "résultats"). Pour le philosophe, cette « perspective du temps réel » a un pendant négatif notoire ; elle marque la relation inévitable entre le règne de l'instant et la désagrégation de l'espace :

« Contemplation ou addiction ? Cet effet de champ entre une perception directe *de visu* et *in situ* et une autre, à distance et instantanée [...], va totalement bouleverser les conditions de visibilité de l'existence de chacun, ainsi que la plus ou moins grande viabilité de l'être-là, ici et maintenant, de sa situation au sein du groupe humain comme au sein du monde ambiant où se déroulent ses activités. » (Virilio, 2009, p. 78).

¹ Je rapporte ici des extraits d'un document non publié, issu d'un symposium "Didactique et politique" organisé en mai 2007, à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2 (équipe DAESL du laboratoire LACES), en association avec des chercheurs de l'UQAM au Québec. L'intérêt de l'analyse produite par Brousseau me conduit à référer à ce texte.

Mes travaux sur l'espace scolaire me donnent aujourd'hui de bonnes raisons de penser que la « viabilité de l'être-là » des professeurs et de leurs élèves dans la situation d'enseignement est effectivement menacée par une appréhension trop rigide de la question du temps de l'enseignement et consubstantiellement de son espace. En guise de prolongement, je souhaiterais ainsi permettre le développement de travaux portant sur la manière dont les enseignants occupent aujourd'hui le territoire de l'école et plus spécifiquement de la classe. Cette approche clairement spatiale pourrait en effet constituer une entrée pertinente pour un regard plus large sur les conditions de l'enseignement actuelles. A la manière dont Hall (1971) fit de la dimension du temps l'un des indicateurs puissants de la culture, il s'agirait d'examiner les liens possibles entre les usages de l'espace scolaire et les phénomènes de dérélictions temporelles évoqués plus haut. Plus que d'examiner ici l'organisation spatiale des lieux de l'éducation, eux aussi très significatifs de l'inscription de l'école dans la société (Wadrawane, 2008), c'est bien à l'inscription quasiment corporelle des enseignants dans leurs établissements qu'il s'agirait de s'intéresser (notons que le temps passé à l'intérieur des établissements est encore désigné comme temps de "présence"). Assurément, une telle perspective devrait être mise en lien avec les invasions/désertions plus symboliques de l'espace éducatif. Si la question est abondamment traitée du côté des élèves, la manière dont les enseignants appréhendent l'espace scolaire à travers par exemple la production de discours relatifs à ses frontières, mais aussi liés à ce que l'on pourrait nommer une sorte de pudeur pédagogique (ce qui ne doit pas être dit ou vu), est moins rarement mise à l'étude. Il y a de fortes raisons de penser que le maintien des conditions de cette zone protégée, plus que de nuire à l'évaluation et au contrôle de l'institution scolaire, offrirait la possibilité d'aménager les conditions d'une plus grande maîtrise, pour les professeurs eux-mêmes, des conditions d'exercice de leur métier.

Je clôturerai ce chapitre en résumant enfin deux nécessités importantes auxquelles seront chevillées les poursuites de mes travaux dans le champ scolaire. La première est praxéologique et consiste à renoncer à la promesse illusoire selon laquelle l'amélioration du système d'enseignement pourrait passer par l'exercice d'une rationalisation étroite, empruntant par exemple à l'univers de l'industrie l'étalonnage essentiellement chronométrique de ses activités. La seconde est scientifique et conduit à rejeter la position d'expertise fortement valorisée dans l'espace universitaire actuel et légitimant (par le simple fait de les relayer) des questions purement sociales voire politiques qu'elle devrait avoir pour tâche première de retraduire. Dans la même perspective, une approche indissociablement compréhensive et critique des pratiques scolaires est nécessaire au desserrement de l'étau sclérosant aujourd'hui l'espace de l'école, étau en partie façonné par l'ensemble des discours tenus depuis le champ de la recherche sur les dysfonctionnements de cette dernière et produits le plus souvent au nom de "nobles causes" (comme celle de la lutte contre les inégalités). D'une certaine manière, on proposera pour finir de transposer au cas des discours tenus sur les pratiques des enseignants la

posture de prudence et d'interrogation que McDermott et Varenne introduisaient voilà plus de 20 ans à propos de ces catégories d'élèves en échec à l'école :

« Il doit y avoir quelque chose dans leur vie qui ne va pas ; c'est ce que l'on pense généralement. Comment autrement parler du fait qu'ils n'ont pas appris à lire ou qu'ils n'ont pas acquis les principes de base des mathématiques ? Oui, il doit vraiment y avoir quelque chose qui ne va pas dans leurs vies. Mais est-ce que dire cela sert à quelque chose ? Et si le véritable acte de parole de le dire (terme si improprement contextualisé) à savoir qu'il y a quelque chose qui ne va pas dans leurs vies, rendait la situation pire ? » (McDermott & Varenne, 1995, p. 331).

7. L'art : domaine en friche pour la pédagogie

« On n'est pas des boulangers, des charcutiers ou des dentistes, on vient tous de quelque chose qui est la danse. Et c'est quelle synthèse toi tu fais de ce tout petit monde qui part de ce point qu'est la danse ? On a tous tissé des directions différentes les uns des autres, mais finalement, qu'est-ce qui rassemble ? »

Perrine, danseuse et assistante chorégraphique

Si mes travaux (sur la danse en particulier) n'ont pas directement porté sur les institutions formelles d'éducation, c'est d'abord pour tenter de contourner l'obstacle inhérent à l'investigation du pédagogique hors des frontières de l'école : celui consistant à importer (même tacitement) les cadres d'analyse et d'interprétation construits dans le champ scolaire vers des univers dont rien, *a priori*, ne dit qu'ils partagent les mêmes enjeux ni les mêmes héritages. Je ne suis pas sûre d'avoir complètement échappé à cet écueil dans les travaux du chapitre 5, mais les perspectives que je développerai maintenant voudront clairement s'inscrire dans cette direction, en montrant l'importance de la formalisation des logiques éducatives propres au champ artistique (pensé dans sa diversité et ses spécificités).

7.1 Comprendre et clarifier les logiques éducatives en art : le cas de la danse

Le 20^{ème} siècle n'est pas seulement le siècle de l'explosion de la danse et du mouvement comme le rapportent Ginot et Michel (2008) ; c'est aussi celui d'un intense travail de formalisation et d'écriture sur cet art dont témoigne, par exemple, la création des Archives Internationales de la Danse en 1931. En pleine explosion de nouvelles esthétiques gestuelles en Europe et aux Etats-Unis, ce mouvement visait à « rendre tangible l'histoire de la danse et la diversité des sources que l'activité chorégraphique avait pu produire » (Rousier, 2006, p. 6). Il a accompagné le développement d'un grand nombre de productions nouvelles dans le domaine : sur la notation de la danse (qui puisait ses sources dans le 16^{ème} siècle mais qui devient l'un des objets central de l'espace de discussion chorégraphique) ; sur la théorisation du mouvement (à travers la contribution de Laban en particulier) ; sur l'histoire de la danse, enfin (qui intégra en un temps réduit l'ensemble des réformes de l'art produites par l'avènement du courant moderne). Du point de vue des analyses de la transmission des pratiques dansées, il n'est pas déraisonnable d'avancer que la quantité d'écrits produits a été plus restreinte et qu'elle s'est

principalement axée sur les fondements techniques des différentes esthétiques (Cramer, 2006 ; Hyon, Mengual, Papillon & Rousier, 1999 ; *etc.*).

7.1.1 Des idéaltypes pédagogiques en danse

Mes recherches ont d'abord permis de s'engager vers un autre type de formalisation à propos du champ chorégraphique, situé au croisement des analyses de la danse et de celle produites dans le champ de la pédagogie. Cette formalisation repose sur le travail de recension des grandes contributions de l'art chorégraphique à la pensée éducative¹. Dans la poursuite de mon étude du *Dictionnaire*, j'ai ainsi commencé à mettre en évidence différents profils de pédagogues en danse, et entrepris l'étude de leurs caractéristiques.

a. Matrice : profils de pédagogues en danse

J'ai pour cela procédé à une analyse de contenu des présentations biographiques et artistiques de chaque personnage qualifié de « pédagogue » par le *Dictionnaire*. A travers l'évocation de leurs parcours, leurs qualités et spécificités, il s'agissait de repérer des régularités permettant de baliser l'espace des positions associée à cette fonction. L'étude du corpus a ainsi abouti à la construction de 4 profils idéal-typiques, au sens de Weber (1992), c'est-à-dire dont la fonction première est de structurer l'espace des ressemblances et des différences entre les personnages recensés : celui du *passer*, du *novateur*, du *bâtisseur* et enfin du *théoricien*. Pour mettre à l'épreuve cette catégorisation autant que pour lui donner chair, j'ai croisé les résultats avec des extraits issus de la littérature chorégraphique (biographies, témoignages de danseurs, *etc.*). Je ne présenterai ici qu'une synthèse de ces postures et renverrai le lecteur au chapitre 3 de mon ouvrage, *Des pédagogues en danse*, présenté dans le volume 2 ^[Texte 16] :

- **Le pédagogue *passer*** : c'est le profil le plus représenté dans le monde de la danse. Il regroupe la plupart des danseurs-pédagogues qui ne sont pas chorégraphes, ainsi qu'une partie des danseurs-chorégraphes-pédagogues. Il s'agit d'une population féminisée : on compte 2/3 de femmes pour 1/3 d'hommes. Ce pédagogue est

¹ Ce type de recension est devenu usuel dans le champ de la pédagogie générale. Le célèbre *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson publié pour la première fois en 1887 en est un exemple paradigmatique (*cf.* Buisson, 2000). Cet ouvrage, qui avait fortement marqué la pédagogie, réunissait près de 200 collaborateurs (écrivains politiques, fonctionnaires de l'Instruction publique, inspecteurs, professeurs...) pour aboutir à la rédaction de 5600 pages organisées en deux volumes. Au-delà de la multitude des thèmes abordés (l'enseignement, l'apprentissage, l'autorité, l'éducabilité, *etc.*), cet impressionnant recueil d'articles retraçait avec minutie l'histoire de la pédagogie à travers l'étude des principaux systèmes d'éducation et d'enseignement depuis l'Antiquité. D'autres contributions pourraient être citées, dont celles de Gabriel Compayré : *Histoire critique des doctrines de l'Education en France depuis le seizième siècle* (1879) et *Histoire de la pédagogie* (1917 [1881 pour la première édition]), qui présentaient déjà une rétrospective nourrie de l'histoire de l'éducation. Avec de tels ouvrages, la pédagogie entreprenait, en même temps qu'une mise en ordre de son passé, de poser les bases de son avenir, lequel sera essentiellement tourné vers l'École. Au XX^e siècle, de nombreux travaux poursuivront la structuration de ce champ, depuis les apports d'Émile Durkheim qui, outre ses cours sur l'histoire et la philosophie morale de l'éducation à la Sorbonne, proposa une définition de la pédagogie encore très largement reprise – la pédagogie comme « théorie pratique » de l'enseignement – jusqu'aux contemporains tels que Houssaye, dont les travaux et les recensions de textes fondamentaux permettent de comprendre la nature et les évolutions de ce domaine d'étude.

fréquemment évoqué dans la littérature chorégraphique à travers le témoignage de ceux qui ont appris auprès de lui. C'est en effet la question de la filiation, au sens de l'inscription du pédagogue dans une lignée de danseurs ou chorégraphes célèbres (lignée que son travail de transmission a contribué à produire) qui caractérise ce pédagogue, même s'il existe deux façons d'endosser ce rôle de maillon : celui du *garant* (plutôt propre au monde classique, où l'on s'assure de la conformité des productions du jeune danseur avec l'héritage de son maître) ; et celui du *témoin* (plus spécifique à l'esthétique contemporaine, où l'on participe, généralement avec un ensemble d'autres personnes ayant fréquenté le maître, à rendre compte aux nouvelles générations de l'histoire indissociablement esthétique et humaine construite auprès de lui) ;

- **Le pédagogue *novateur*** : à l'opposé du *passeur*, le *novateur* se caractérise non par la continuation mais par la rupture qu'il introduit dans l'univers chorégraphique. Les *novateurs* sont moins nombreux que les pédagogues *passeurs*, et l'équilibre hommes-femmes y est plus respecté. Ceci s'explique en partie par le fait que ce profil est fortement associé à la qualité de chorégraphe (plus masculine comme vu dans le chapitre 4), et qu'il coïncide de surcroît avec les figures artistiques marquantes du 19^{ème} siècle. Là encore deux manières d'exercer cette fonction de novation se dégagent dans l'univers de la danse : en introduisant des *ruptures* esthétiques fondamentales ; ou en permettant des *ouvertures* vers de nouvelles esthétiques ou disciplines. Ce qui caractérise d'un point de vue fonctionnel ces *novateurs* relèvent de leur rôle capital dans l'émergence de nouvelles formes institutionnalisées de la danse ;
- **Le pédagogue *bâtisseur*** : au sens strict comme au figuré, le *bâtisseur* est celui qui "fait bouger les murs" pour la danse. Empruntant au *passeur* l'idée d'une perpétuation des pratiques dansées au-delà du contexte de leur émergence, il se rapproche du *novateur* par son activité d'élaboration de nouvelles institutions. Ce qu'il s'attache à faire naître, en revanche, ne relève pas de nouvelles manières de danser ou de chorégrapier, mais de nouvelles structures capables d'abriter ces activités. D'autre part, la dimension de perpétuation qui le caractérise se développe avant tout, non pas dans le temps comme le *passeur*, maillon d'un lignage chronologique, mais dans l'espace. Le pédagogue *bâtisseur* conquiert de nouveaux territoires pour permettre à la danse d'exister, soit en construisant de nouvelles institutions (écoles, centres chorégraphiques, festivals ou concours) – des *bâtisseurs* tournés vers les *structures* –, soit en conduisant la danse sur d'autres scènes que celles du monde de l'art (en l'intégrant dans l'espace universitaire, scientifique, médiatique, etc.) – des *bâtisseurs* de type *politique*. Les *bâtisseurs* constituent une population ni spécifiquement féminine ou masculine. Ils regroupent, en plus d'un

grand nombre de danseurs et chorégraphes, la plupart des personnages qui, dans le *Dictionnaire*, sont reconnus sous la seule qualité de pédagogue, ou bien qui associent cette qualité avec une autre qualité dans le monde de l'art : metteur en scène, compositeur, philosophe ou administrateur de compagnies. D'une manière générale, ces pédagogues sont réunis autour de la question de l'engagement pour le développement de la danse ;

- **Le pédagogue théoricien** : enfin, la catégorie des *théoriciens* représente un nombre plutôt faible d'individus (une vingtaine dans le *Dictionnaire*). Leur rôle est néanmoins capital pour la production et la diffusion de savoirs pédagogiques en danse, ou de savoirs nourrissant la pédagogie de la danse. Le *théoricien* se caractérise par deux traits. Le premier concerne la production de savoirs organisés au sein d'un ensemble plus large et autonome (une théorie) pouvant entrer en concurrence avec d'autres. Le second repose sur l'existence d'un mode de production spécifique de cet ensemble de savoirs, notamment des formes d'observations et/ou d'expérimentations mises en œuvre. C'est ce dernier critère qui permet de distinguer à nouveau deux tendances pour ce pédagogue : d'un côté, le pédagogue *de l'objectivation*, construisant ses savoirs sur la base de l'étude systématique des comportements visibles ; de l'autre, celui *de l'interprétation*, tourné vers la lecture des signes "donnés" par le corps et le mouvement. Ainsi, c'est la rigoureuse observation du corps et du mouvement qui fédère les pédagogues *théoriciens* du monde de la danse. La nécessité de cette observation, requérant d'emblée une position d'extériorité et de non familiarité immédiate avec la chose observée, peut expliquer que beaucoup de ces pédagogues ne sont pas eux-mêmes caractérisés comme danseurs ou proviennent de domaines connexes au champ chorégraphique. L'émergence du savoir en danse survient lorsque le corps se problématise, c'est-à-dire lorsque la connaissance première et pratique ne résout pas la difficulté dans l'action.

Pour synthétiser ces résultats, la Figure 6 ci-dessous rappelle pour chaque profil la population concernée (danseurs, chorégraphes, hommes, femmes...), ainsi que les espaces de réflexivité les caractérisant : traités historiques, témoignages, écrits théoriques, *etc.* Enfin, sont rapportés les principaux domaines d'interrogation que l'analyse aura fait émerger, déclinant le pédagogique autour des quatre axes évoqués dans les profils : celui de la filiation, de l'institution, de l'engagement et de l'observation.

PROFIL	<p>Pédagogue passeur Assure la pérennité de l'institution en transmettant les productions marquantes</p>	<p>Pédagogue novateur Restructure le champ chorégraphique par un renversement ou une évolution des codes et la "mise en d'autres corps" des nouveaux principes établis</p>	<p>Pédagogue bâtisseur Organise les institutions chorégraphiques permettant la diffusion de la danse</p>	<p>Pédagogue théoricien Découvre/formalise les savoirs du champ chorégraphique relatifs à la genèse/modification du mouvement</p>
	<p>Le garant Le savoir est formalisé et institutionnalisé</p> <p>Le témoin Le savoir n'est pas formalisé et les connaissances circulent sous des formes encore personnifiées</p>	<p>La rupture Le renversement de l'ordre ancien est proposé</p> <p>L'hybridation Les frontières artistiques sont déplacées/traversées</p>	<p>Le structurel Des lieux formels sont aménagés pour la danse</p> <p>Le politique La pratique chorégraphique dialogue (conquiert) d'autres sphères sociales</p>	<p>L'objectivation Les savoirs sont construits à partir de l'objectivation des comportements (le visible)</p> <p>L'interprétation Les savoirs sont issus de l'interprétation des signes</p>
	<p>"DANSEUR" "PEDAGOGUE"</p> <p>Population féminisée</p>	<p>"DANSEUR" "CHOREGRAPHE" "PEDAGOGUE"</p> <p>Population mixte</p>	<p>"DANSEUR" "CHOREGRAPHE" "PEDAGOGUE"</p> <p>Population mixte</p>	<p>"THEORICIEN" "EDUCATEUR" "PEDAGOGUE"</p> <p>Population masculinisée</p>
	<p>Espaces de réflexivité</p> <p>Traité historique, méthodes (garants) biographies, témoignages (témoins)</p>	<p>Allocutions, tribunes, auto-biographies, livres d'entretiens</p>	<p>Conventions, statuts, textes officiels, rapports de commissions</p>	<p>Traité historique mais surtout théoriques, récits d'expérimentations</p>
	<p>Questions de filiation</p>	<p>Questions d'institution</p>	<p>Questions d'engagement</p>	<p>Questions d'observation</p>

Figure 6 – Synthèse de l'analyse des figures de pédagogues en danse

C'est sur la base de ce travail de formalisation que je dégagerai maintenant plusieurs perspectives ouvertes par cette approche anthropologique de la diffusion des savoirs en danse.

b. Perspectives : les danseurs sont-ils des animaux didactiques ?

Les quatre profils de pédagogues sont le produit de l'intersection entre des données "froides", issues de l'objectivation d'un dictionnaire, et un matériau textuel riche dans le champ de la danse. Leur but est de permettre d'engager la réflexion sur la configuration particulière du champ de la pédagogie en danse. Car rien n'interdit que les logiques rendues visibles par le jeu de catégorisation ne viennent, au niveau des individus, se mêler, se soutenir ou s'affronter ; rien n'empêche que tel ou tel personnage n'emprunte à deux d'entre elles, voire ne synthétise l'ensemble. Peut-être même y aurait-il là une manière de mieux comprendre comment s'établissent ceux que l'on « reconnaît » comme de grands pédagogues dans le monde de la danse. L'une des premières pistes de prolongement de ce travail serait donc d'examiner la coprésence de différents profils pour un personnage donné, en proposant d'établir un lien entre ce caractère multi-facette du pédagogue et sa renommée dans le champ de la danse.

Une deuxième piste de prolongement concerne spécifiquement le quatrième profil de pédagogues, celui des théoriciens. Il permet de clarifier le rôle joué par le corps et sa problématisation du point de vue du renouvellement artistique lui-même. La perspective consisterait à mettre à l'épreuve cette idée du corps jouant le rôle de moteur de l'artistique en danse (plus que celui de moyen) du côté des acteurs/praticiens transmettant la danse de façon quotidienne. Elle a commencé à être développée dans la lignée des résultats présentés dans le chapitre 4 à propos de ce que j'ai appelé « les chocs du corps » (*cf.* 4.2.2, b, p. 101).

Ces résultats montraient que la problématisation du corps, à laquelle conduit généralement la pratique de la danse (ici contemporaine) ainsi que les activités liées à sa diffusion (à travers par exemple des ateliers de sensibilisation ou de pratiques artistiques), agit comme un véritable déclencheur d'une posture pédagogique chez les acteurs du champ. Ils montraient aussi que cette posture pédagogique pouvait générer de nouvelles orientations esthétiques pour le danseur, du fait du type de réflexivité qu'elle induisait sur la nature même du mouvement et sur les conditions de sa genèse. C'est cette question du caractère "ordinaire" des conditions pratiques de la genèse de questionnements pédagogiques voire didactiques en danse qui me semble devoir être approfondie. Comment, sans faire nécessairement partie de ceux dont la pensée s'inscrit dans des traités théoriques et pédagogiques, les danseurs se retrouvent-ils au cours de leur carrière proprement artistique, dans la position de ces théoriciens confrontés au surgissement du corps comme problème, au plein sens bachelardien ? Et quelles sont les conditions, si de telles occasions se présentent spontanément, pour qu'émerge de ce "choc du corps" une réflexivité minimale permettant sa problématisation ? Comment, pour résumer ces deux premières questions, la pratique même de la danse recèle-t-elle un potentiel pour faire des acteurs du champ chorégraphique de "véritables" praticiens-théoriciens de l'action éducative ?

Une telle perspective de recherche serait essentielle pour deux aspects : 1/ elle permettrait d'une part d'examiner la nature des conditions anthropologiques permettant ou non

l'émergence d'une posture didactique chez les danseurs (dans sa dimension la plus praxique) – et de discuter conséquemment de l'intérêt de cette posture pour la diffusion de la danse mais aussi pour la création artistique ; 2/ elle pourrait d'autre part ouvrir à une étude de la diversité des postures pédagogiques possiblement construites chez les praticiens de la danse permettant une mise à l'épreuve ou un prolongement de la typologie réalisée à partir des grands noms de la danse. L'étude plus soutenue de cette diversité permettrait de montrer que la danse est à-même de constituer un véritable espace d'innovation pédagogique, c'est-à-dire de développement de conceptions nouvelles des manières dont le sujet incorpore des connaissances. De ce point de vue, l'espace chorégraphique pourrait, en fonction toujours des conditions anthropologiques de son fonctionnement, constituer un vivier pédagogique pour une communauté éducative élargie.

Une anthropologie de la diffusion des savoirs en danse serait ainsi soucieuse de la mise en évidence des conditions à la fois institutionnelles (idéologiques et structurelles) et épistémiques de l'émergence du pédagogique en danse. Si des travaux sur la transmission du mouvement se développent déjà à propos des grands chorégraphes-pédagogues (Vellet, 2006) et sur le versant plus anonyme des professeurs d'école de danse (Faure, 2000) ou du monde scolaire (Necker, 2008), une connexion de ces différentes focales serait bénéfique à l'examen de la nature des logiques susceptibles de les réunir (dont on pourrait mesurer leur degré de spécificité à la question de la danse)¹. C'est dans cette perspective que mes travaux ont déjà tenté d'étudier les modes informels de la diffusion des savoirs en danse, tels qu'ils se réalisent quotidiennement sur des espaces jugés *a priori* non didactiques (le studio par exemple, ou le danseur travaillant seul). Pour n'évoquer ici que trop rapidement la densité de ce matériau, je choisirai quelques paroles de Claude, danseur et chorégraphe expérimenté, doyen de mon panel. Elles portent sur les conditions du partage de la sensation en danse :

Claude : Tu vois, il y a une chose qui est absolument intransmissible, c'est la sensation. C'est-à-dire, moi, je sens des choses, mais comment les transmettre ? Je ne peux pas transmettre ma sensation. Je peux aiguiller les gens pour qu'ils aillent vers leur propre sensation. Et c'est pour ça que le phénomène technique il devient intéressant dans la mesure où il devient un élément qui permet à la personne de développer en elle-même sa sensation. Par exemple, faire un enroulement. Je peux décrire un enroulement. Je peux mettre les gens en situation. Mais leur enroulement ce sera le leur. Et tant qu'ils ne l'auront pas vécu complètement, ils ne pourront pas en avoir la sensation. C'est-à-dire qu'ils peuvent faire ce qu'on leur demande, mais en faisant ceci il ne l'auront pourtant pas fait. Très souvent je vois des jeunes élèves qui l'ont fait une fois, s'arrêtent, et disent : « Ça y est monsieur, je l'ai fait ». Je dis : « Non tu ne l'as pas fait. Tu l'as fait, oui. Mais non, tu ne l'as pas fait. ». Ce qui devient intéressant, c'est que, dans la répétition des choses, quelque chose qui est beaucoup plus important que le fait de l'avoir fait une fois va se mettre en place. C'est le savoir, c'est-à-dire, ce qui permettra d'entendre : « Ça y est, je le sais monsieur ! ».

¹ On notera une tentative menée dans cette direction voilà plus de 10 ans (Loquet, Garnier & Amade-Escot, 2002) où la mise en perspective de trois institutions différentes (celle de l'enseignement scolaire, d'entraînement sportif et de la transmission chorégraphique) était réalisée dans le but de dégager les processus spécifiques et génériques de la diffusion des savoirs corporels.

Ces propos donnent la mesure de la familiarité qu'entretiennent les passeurs de la danse avec la dévolution (Brousseau, 1998 ; Sarrazy, 2008), où l'espoir de l'émergence du geste authentique chez l'autre s'arme de l'étude rigoureuse et patience de ses conditions de possibilité. Pour Claude, la technique est ainsi repositionnée comme instrument de contrôle de la sensation, non de sa genèse. Cette acuité à propos de la dialectique entre connaissance (sensation) et savoir (technique) est un outil puissant pour penser la place du maître dans la situation de transmission :

Claude : Moi j'ai le souvenir de Karin me disant : « C'est ça ! ». Et je lui disais : « C'est quoi ? ». Et elle me dit : « C'est ça ! ». Donc à ce moment-là, le seul questionnement qu'on peut avoir, c'est de recommencer, et de dire : « Quand va-t-elle me redire à nouveau c'est ça ? ». Et à ce moment-là, quand on l'entend, c'est de se dire : « Quel est l'état dans lequel je suis à ce moment-là ? ». Cette expérience s'est souvent reproduite avec mes danseurs. De les faire travailler et de leur dire : « c'est ça ». Et puis de refaire le même chemin, et puis dire : « Et puis non, ce n'est pas ça. Tout à l'heure c'était ça, maintenant ce n'est plus ». Là, il y a quelque chose qui est totalement mystérieux, et je crois que ce mystère doit continuer à exister. C'est-à-dire que si on découvrait ce que c'était... [*long silence*]... Et qu'on puisse le décrypter complètement, on enlèverait le mystère des choses. C'est comme le *duende*. Le *duende* on ne sait pas quand il vient, mais quand il est là, il faut en profiter, il faut y aller dedans. Par contre, il faut travailler pour qu'il vienne.

Le monde chorégraphique repose, en deçà-même de la question des institutions de formations ou de diffusion de la danse, sur l'aménagement des conditions permettant au danseur l'arrivée du *duende* évoqué ici par Claude. « Pouvoir mystérieux » cher à García Lorca (2005), cet impossible à donner, voire à dire parfois (Riegler, 2010), ne peut qu'insuffler à la danse un rythme proche de celui qui anime la pédagogie : défiant quotidiennement les impossibles à transmettre. La thèse de Lise Saladain (responsable pédagogique d'un centre chorégraphique national) que je dirige actuellement a commencé à explorer cette piste dans le cadre d'un travail de création engagé par deux chorégraphes contemporains reconnus nationalement et caractérisés par des esthétiques contrastées¹. Le dispositif d'étude mis en place permet en particulier d'examiner le rôle joué par la temporalité spécifique du processus de création où les contraintes inhérentes à la genèse d'un geste authentique chez les danseurs rejoignent celles liées à l'impératif de production de la proposition dansée puis de la pièce chorégraphique à l'issue du travail de résidence.

7.1.2 L'approche historique des pédagogues de la danse comme contribution à la formalisation des parcours de formation dans le champ chorégraphique

Je l'ai déjà indiqué, la question de la formation dans les mondes de l'art connaît aujourd'hui un intense processus de formalisation (notamment au niveau de l'enseignement supérieur), posant la question des types de disciplines devant contribuer aux curricula

¹ *Approche anthro-pédagogique des leviers de la création/transformation des dispositions corporelles chez les danseurs contemporains professionnels : corps disponible vs corps disposé.*

émergeant. C'est ce que développe Dautrey, à propos des disciplines scientifiques en particulier :

« Les réformes de l'enseignement supérieur, regroupées dans le processus de Bologne et impulsées par l'harmonisation européenne des cursus (réforme dite LMD), ont conduit à légitimer dans leur dimension globale, interdisciplinaire et européenne, un paradigme scientifique de la recherche construit sur des bases méthodologiques formelles, rigoureusement déterminées par une communauté d'experts concernés par la nécessité de produire des savoirs discursifs. Le projet d'intégration des établissements d'enseignement supérieur relevant du ministère de la culture à cet ensemble, qui implique le développement, dans les établissements, d'activités de recherche coexistant avec les pratiques artistiques et accompagnant ces dernières, pose l'épineuse question du rapport de l'activité artistique et de son propre questionnement à ce formalisme scientifique. » (Dautrey, 2010, p. 9).

Il suffit de remplacer « activité artistique » par « activité pédagogique », pour s'apercevoir que la question évoquée par Dautrey du rapport entre formalisme scientifique et type d'activité constituant l'objet de la recherche a été au cœur de la construction historique des sciences de l'éducation. Pour cette raison, cette discipline semble fort indiquée pour développer une recherche pertinente en art. Je proposerai en ce sens une piste de travail déjà investie mais restant à poursuivre à propos des formations universitaires en danse. Le projet est actuellement en cours d'élaboration avec le Pôle d'Enseignement Supérieur de la Musique et de la Danse de Bordeaux. Il repose sur un travail que j'ai d'abord entrepris dans une visée formative au sein de ce centre et dont les ouvertures pour la recherche se révèlent prometteuses. Les premiers éléments sont réunis dans la seconde partie de mon ouvrage, *Des pédagogues en danse*.

Ce projet consiste à mettre en évidence l'évolution de l'histoire de la pédagogie en danse (telle qu'elle reste encore à bâtir) avec celle de la pédagogie dite classique. Comme je l'ai déjà évoqué, mes travaux m'ont conduite à m'intéresser à 12 pédagogues influents du monde chorégraphique en étudiant les conditions anthropologiques de leur production artistique, en lien avec leur posture pédagogique. On trouvera leur liste en Annexe 6 (p. 210), accompagnée des intitulés et des textes pédagogiques de référence qu'ils ont produits. Le recensement et la présentation de ces contributions à une pédagogie de la danse m'a permis de faire apparaître les liens très étroits entre positionnements artistiques et pédagogiques pour chacun des personnages. Mais il a surtout permis d'établir des mises en relations importantes et particulièrement novatrices : 1/ entre les différents personnages du champ chorégraphique d'abord, permettant de porter plus loin l'hypothèse d'une véritable histoire de la pédagogie en danse, faites d'emprunts et d'hybridations ; 2/ entre ces pédagogues en danse et ceux de la pédagogie classique ensuite (de Rousseau, contemporain de Noverre, à Claparède, Freinet, Neil, etc.). Ce sont ces types de relations, saisies dans leurs dynamiques, dont je propose de poursuivre l'étude. Elle permettrait la construction de savoirs discursifs inédits sur l'histoire de la danse, relatifs à ce que l'on pourrait appeler une temporalité du pédagogique en danse.

7.2 De la formalisation des formations en art (à partir de la danse et du théâtre) : épistémè et institutions

La dernière perspective de poursuite concerne toujours la question de la formalisation des formations dans le domaine artistique. Les éléments matriciels que je reprendrai sont à nouveau extraits de mes travaux sur la danse : c'est en effet dans ce domaine que j'ai pu comparer le plus facilement les versants non formalisés et formalisés de la transmission. Les pistes de prolongement seront ainsi directement tournées vers la discipline chorégraphique, plus secondairement, vers celle du théâtre, mais leur transposition aux formations relatives aux différentes disciplines artistiques reste une visée de mes travaux.

a. *Matrice : l'entrée dans la danse marquée par l'affaiblissement des maîtres et la montée des savoirs*

L'étude produite à propos de ces dimensions de fonctionnement du domaine a été publiée dans le chapitre 4 de mon ouvrage *Des pédagogues en danse*, et a donné lieu à une communication pour les journées de l'Interactionnisme Socio-Discursif à Genève en 2013. Ce texte, rapporté dans le volume 2^[Texte 11], est en cours de soumission.

L'étude a reposé sur une série de 8 entretiens menés auprès de personnes occupant différentes positions dans le champ chorégraphique, en contemporain en particulier : danseurs, chorégraphes, professeurs de danse, formateurs de futurs danseurs ou professeurs de danse, directeurs de centre de formation. Dans le but de saisir un « espace des points de vue » (Bourdieu, 1993), la taille de l'échantillon devait être limitée au profit d'une exploration plus intensive qu'extensive des catégories par lesquelles se manifestent les conditions d'appropriation des corporéités spécifiques à la gestuelle contemporaine. Voici comment se constitue le panel d'interviewés, composés de 3 hommes et 5 femmes, âgés de 33 à 68 ans :

<i>Prénom</i>	<i>Age</i>	<i>Fonctions</i>	<i>Formation</i>		
Claude	68 ans	Responsable d'un lieu pour la danse (accueil de compagnie, stages de formation du danseur, etc.)	Danseur et chorégraphe d'une compagnie réputée	Intervenant pour la danse en milieu scolaire et autre	Tardive, auprès de Karin Waehner essentiellement
Nicole	60 ans	Directrice d'un centre de formation des professeurs de danse	A été danseuse puis chorégraphe et directrice de compagnie, primée à Bagnolet	Ancienne professeur de danse en école et conservatoire départemental	Précoce, au sein d'écoles de danse Puis formation auprès de Karin Waehner, Susan Buirge (formation Nikolaïs)
Kathy	55 ans	Formatrice de futurs professeurs de danse	Danseuse	Intervenante en pédagogie autour du travail de compagnie (sensibilisation) directrice adjointe aux écoles municipales artistiques d'une ville de la région parisienne	Tardive, au sein de cours parisien, fleurissant dans les années 70-80 (ménagerie de verre, etc.)
Alain	54 ans	Enseignant université arts (danse) dans une grande université européenne Intervenant dans un CEFEDM (formation des futurs professeurs de danse)	Danseur, Ancien chorégraphe et directeur de compagnie réputée		Tardive Formé auprès de Karin Waehner (techniques José Limon et Aaron Osborn) Puis mime avec Pinok et Matho & Moderne avec Joseph Russillo et Peter Goss
Chantal	53 ans	Formatrice de futurs professeurs de danse	Danseuse	Professeur dans une école de danse (co-directrice de l'école)	Depuis l'enfance claquettes, jazz, contemporain
Pascal	49 ans		Danseur, chorégraphe d'une compagnie non subventionnée	Intervenante en pédagogie autour du travail de compagnie (sensibilisation)	Tardive, après 7 ans d'art martial, commence la danse à 23 ans dans une MJC puis rencontre plusieurs professeurs réputés (technique Limon-Horton, puis Graham) Intègre le CNDC d'Angers à 26 ans
Isabelle	43 ans		Danseuse, chorégraphe d'une compagnie réputée régionalement et subventionnée		Très précoce et institutionnelle : école, conservatoire de région, sport-étude, puis Ecole Maurice Béjart (Mudra)
Perrine	33 ans		Danseuse, assistante chorégraphique	Intervenante en pédagogie autour du travail de compagnie (sensibilisation)	Très précoce, avec une pratique intensive de la danse classique en conservatoire puis sport-étude, et réorientation vers le contemporain au conservatoire de Grenoble avant d'intégrer le CNSMD de Paris, puis les Ballets de Genève en tant que stagiaire

Tableau 8 – Présentation du panel d'interviewés

Les entretiens semi-directifs d'une durée d'1h30 environ visaient à mettre à jour, d'une manière assez large les conceptions des différents enquêtés sur les dimensions pédagogiques du champ chorégraphique. Bien évidemment, cette centration sur le pédagogique n'était pas présentée comme telle aux interviewés, la « pédagogie » étant un terme particulièrement connoté dans le champ chorégraphique, souvent rapporté aux seules dimensions de la formation des professeurs de danse. Il s'agissait pour moi de tenter de reconstruire, à travers les propos tenus par les enquêtés sur leurs pratiques professionnelles (nous les conduisons sur des récits très factuels de leurs parcours) en tant que danseur, chorégraphe ou autre, quelques-unes des logiques et/ou des idéologies présidant à l'incorporation du mouvement dansé et éventuellement à sa transmission. J'ai ainsi recherché à la fois les conceptions revendiquées par ces acteurs à propos des modes de genèses de corporités nouvelles (quelles que soient les retraductions et/ou déformations opérées par ces derniers – par effet de discours – par rapport à leur parcours effectif), mais aussi les conceptions en acte de ces mêmes modalités (reconstructibles en partie par une étude des récits, *via* l'extraction des éléments les plus factuels contenus).

Les résultats permettent de faire apparaître de manière assez nette que la différence entre les générations entrées dans le métier avant les années 80 et celles venant après, peut être lue sous l'angle de la disparition des modes traditionnels de transmission, informels et permis par la fréquentation d'un maître, et positionnés, généralement, sous le principe de la rencontre :

Claude (68 ans) : Moi je suis originaire de Lyon, et à Lyon, après avoir fait des études en Lettres classiques – en même temps je sortais de pension, quand je suis sorti de pension, j'ai fait de la pension pendant 8 ans – et après ça j'ai commencé à faire des études de Lettres classiques latin-grec – j'ai passé 4 fois le... Bon je ne vais plus retrouver le nom ça ne fait rien. Et quand on passait 4 fois on ne pouvait plus entrer à l'université. [...] Et donc je me suis retrouvé à faire des études de psycho. Et à pouvoir rentrer dans un institut de psychologie. Donc j'ai commencé des études de psychologie. Et parallèlement je suis rentré dans la filière, ce qu'on appelait à l'époque, l'éducation populaire. [...] Et dans le cadre de ce travail avec l'éducation populaire, j'ai travaillé parallèlement dans ce cadre-là avec une danseuse [...]. Et par son intermédiaire j'ai rencontré Karin Waehner. Et j'ai rencontré Karin Waehner en 66, à un stage de Pâques [...]. Et c'est mon premier contact vraiment avec des professionnels en danse. Et là j'étais, j'avais 22 ans, et j'étais... [Silence, Claude signifie par son visage que le moment fut très important].

Chercheur : ...C'était la découverte ?

Claude : C'était la découverte de Karin Waehner ! Voilà... Et ça a été la grande découverte. J'ai décidé à partir de là : je ne voulais faire que ça.

Nicole (60 ans) : Ce que l'on peut dire c'est qu'il avait des maîtres à l'époque. Et qu'aujourd'hui il n'y en a plus vraiment. Il y a des professeurs, il n'y a plus de maître. Avant on pouvait effectivement sélectionner, c'est-à-dire dire : « Tiens, je vais travailler avec untel ou untel ». Et je crois que les choses se créaient là. Elles étaient en émergence, on va dire. C'était des années pour ça qui étaient formidables parce qu'elles n'étaient pas institutionnalisées justement. Tandis qu'aujourd'hui, eh bien on va dans les Conservatoires, et dans les Conservatoires, on adopte un cursus. On va choisir bien sûr : la danse contemporaine, ou la danse classique, mais ce sont des sélections d'esthétiques, pas des sélections de maîtres.

Pascal (49 ans) : En fait, on est dans une époque où on n'apprend plus comme avant. Enfin moi quand j'ai commencé on n'était déjà plus là-dedans. Ceux d'avant ils y

étaient encore beaucoup, dans une filiation avec les "grands". Et nous on était plutôt dans quelque chose qui était éclaté, avec tout un tas de personnes qui faisaient leur propre matière, mais sans une très forte filiation à un maître. Les gens se référaient quand même à des styles mais... On était plutôt avec des « chercheurs » qu'avec des « suiveurs ».

La formule finale de Pascal pourrait paraître sans appel. Elle doit être replacée dans le contexte d'une quête de légitimation nouvelle pour tous ceux qui se tournent vers le monde de la danse sans y être introduits par la grande porte des maîtres. Passée l'effervescence des pionniers où le développement de la danse se raconte sur le mode du combat enthousiasmant et courageux, ceux qui firent de la danse leur métier à partir des années 80 durent en doute logique trouver des points d'ancrage nouveaux – pour le domaine du contemporain toujours – leur permettant de se positionner dans l'espace symbolique de l'art. Dans ce contexte, la mise en avant de la posture du « chercheur », ou plus globalement de celui capable d'interroger d'une manière nouvelle la société par la pratique de son art (en contre-point de l'image du « suiveur » proposée par Pascal) s'est assez massivement répandue. Elle fut largement confortée par la montée en puissance d'un autre phénomène que j'aborderai maintenant : celui de la multiplication des savoirs de références pour la danse.

Pour les enquêtés les plus jeunes du panel, l'entrée dans la danse est d'abord présentée sous un jour moins "enchanté". Contrairement aux générations précédentes, Isabelle et Perrine (respectivement 43 et 33 ans) évoquent la danse de leur enfance comme une pratique relativement banalisée, à la limite du loisir pour Perrine, profonde source d'ennui possible pour Isabelle, et leur orientation comme un travail réfléchi, souvent mené par l'ensemble de la famille : « *J'ai commencé la danse finalement parce que mes parents étaient dans la danse et qu'au début je ne voulais pas trop me faire garder...* » (Perrine) ; « *Mes parents m'ont mise à la danse du village, quand j'avais 9 ans. Et l'année d'après, je rentrais en 6^{ème} à l'âge de 10 ans et j'ai donc demandé si je pouvais faire de la danse. Donc mes parents m'ont mise au conservatoire de Bordeaux, de Région. Voilà, j'ai commencé comme ça* » (Isabelle). La question de la révélation n'est toutefois pas absente des propos de ces deux enquêtées. Elle intervient sous le fait de deux ressorts : l'intégration de structures de haut niveau dédiées à la danse (un sport-étude à Annecy pour Perrine, l'école Mudra de Maurice Béjart pour Isabelle) ; et la rupture consubstantielle avec l'univers familial, très impliqué dans la danse pour chacune d'elles. Ce n'est qu'avec ce déclic que le travail du corps semble avoir réellement commencé, dans des conditions institutionnelles strictes jouant le rôle de moteur :

Perrine (33 ans): Quand on s'est posé la question de qu'est-ce que j'allais faire après la troisième... « Qu'est-ce que je fais ? Je pars faire mes études à Lyon et je prends une voie traditionnelle ? Ou je partais... ». Donc je suis partie sur Annecy et là j'ai eu la grosse révélation. Je suis partie faire un sport-étude danse, c'était le seul qui existait à l'époque ; ça s'appelait le CRESA, le CRESA danse et on avait. On avait une seconde normale. Et on terminait les cours à 14h. Et après de 15h00 à plus de 20 heures le soir on avait nos cours de danse. Et ça toute la semaine, c'était... c'était très dur mais en même temps très formateur et voilà... Et j'ai su que je voulais faire ça à ce moment-là.

[...] Bon voilà et j'ai découvert vraiment ce qu'était le travail : avoir mal, souffrir, forcer le coup de pied...

Isabelle (43 ans) : [à propos de son arrivée à l'école Mudra] Et alors là c'est la vraie vie qui a commencé parce que bein là c'était juste génial dans le sens où ce n'était pas que la danse. C'était vraiment le spectacle total. Il y a avait 18 disciplines. On commençait le matin à 8 heures, on finissait à 21 heures. Et donc de 17 à 20 ans j'ai fait ça. Et du coup j'ai fait toutes les disciplines. Je ne faisais pas que de la danse. Je faisais du théâtre, du mime, de la musique, de la chorégraphie... Enfin c'était complètement dingue !

Tout se passe comme si le rôle des structures était essentiel pour provoquer le choc de culture que ces jeunes danseuses ne pouvaient rencontrer dans leur vie personnelle, où la danse était naturellement et presque banalement présente. Pas de rencontre avec des personnes donc mais avec des structures (avec en leur sein des personnes évoquées mais toujours rapportées au lieu que constitue l'école), ouvrant sur des savoirs très divers. C'est la période d'entrée dans la matière dansée, perçue moins comme une réalisation de soi que comme un chamboulement dû à une ouverture totale.

b. Perspectives : la formalisation des savoirs et des instances de formation conduit-elle à la scolarisation de la transmission en danse ?

Les entretiens laissent clairement apparaître les difficultés identifiées par les enquêtés de l'échantillon dans l'exercice auquel les conduit leur position dans les institutions de formation des danseurs ou professeurs de danse. Alain, par exemple, enseignant dans une grande université de danse en Europe, évoque la difficulté à reproduire dans le cadre institutionnel son expérience d'entrée dans le mouvement auprès de Karin Waehner :

Alain : Mais peut-être que c'était possible à cette époque-là...

Chercheur : Et plus maintenant ?

Alain : Eh bien, avec les contraintes, avec les obligations et puis je pense avec la bana... pas la banalisation mais la... codification... la formalisation des choses, je vois bien qu'il y a des gens formidables qui aimeraient. Mais ils ne peuvent pas le faire parce qu'il faut qu'ils respectent un calendrier, ou un plan. J'ai remarqué les plans : tel élève en première année de savoir-faire, en deuxième année doit savoir ça. Moi je ne suis pas du tout dans ce registre là parce que j'ai supprimé le temps. J'ai supprimé le temps et c'est ça. À partir du moment où on supprime la notion de temps, enfin de temps...

De la même manière, Kathy évoque les effets déroutants du renforcement de la forme scolaire dominante actuellement *via* l'universitarisation des filières de formations du danseur :

Kathy : Je vois, avec, au CEFEDM, c'est ce qui est intéressant d'ailleurs parce que le fait qu'il va y avoir... il y a la licence et il risque d'y avoir le master, donc évidemment la directrice me dit : « Kathy, on rentre dans le cadre de l'université, donc il va falloir vraiment que tu me donnes sur l'année les thèmes que tu vas aborder, avec ta bibliographie et tout et tout ». Alors que moi je suis parfois... comme je te disais j'adapte aussi beaucoup par rapport aux élèves. Et là je me rends compte : « Ah tiens là je vais rentrer dans un cadre ». Pour le coup si ça c'est distribué aux élèves, ils vont se dire [elle se frotte les mains pour signifier que les étudiants seront dans une position un peu trop confortable] : « là on va étudier ça ! ». [Kathy rigole... jaune]. Alors bien sûr je sais bien qu'à l'intérieur, moi je peux bouger, je peux... Mais voilà. Je sens que je rentre dans un... dans une normalisation et d'état d'esprit : il faut que les choses soient là à l'avance, il faut qu'on sache ce qu'on va étudier, ce par quoi on va passer. Ah !

[Kathy marque sa réticence]. Alors voilà, ça retire un peu de... et bien, de la découverte, de ces difficultés dans lesquelles on peut être, et qui sont importantes pour pouvoir avancer. Si tu n'énonces pas les choses tu ne sais pas. Et puis tout d'un coup hop hop ça se...ça se passe.

Notons que ces extraits concernent les centres de formation des futurs professeurs de danse, non des danseurs *stricto sensu*. Ceci implique par exemple que les savoirs chorégraphiques en jeu sont doublés par d'autres types de savoirs, de type pédagogique, conduisant éventuellement l'institution à se conformer (même sur un mode inconscient) aux formes légitimes de l'institution scolaire. Bien sûr, la remarque est un peu rapide, tant les procédés mis en œuvre au sein de ces institutions (j'y ai mené de nombreuses observations), ouvrent sur des dimensions tout à fait originales par rapport au format scolaire (volonté très affirmée de faire participer des artistes non spécialistes de pédagogie, obligation pour les étudiants d'exercer une pratique de scène durant leur formation, *etc.*). Pour autant, j'avancerai que le risque d'une sorte de cloisonnement entre l'artistique et le pédagogique dans ces espaces de formation en danse existe toujours, sans doute du fait du rattachement institutionnel du pédagogique en dehors du cadre artistique à proprement parler (de manière particulièrement saillante pour les institutions de formation des enseignants qui n'occupent généralement pas une position forte dans le champ chorégraphique en France). Reconquérir une pédagogie de la danse et développer une didactique spécifique à cette discipline (à partir des institutions de référence, dont celle de la pratique artistique elle-même), seraient, dans cette perspective, deux voies porteuses d'enjeux praxéologiques forts.

D'un point de vue scientifique enfin, un regard plus particulier me semble ainsi requis pour permettre de caractériser le travail de formalisation entrepris dans le champ de la formation en danse (non restreintes à celle des futurs professeurs) d'un double point de vue : celui des structures, cursus et diplômes d'une part ; celui des types de pratiques/savoirs transmis de l'autre. La formalisation de savoirs sur et pour la danse a en effet incontestablement accompagné ce phénomène d'institutionnalisation des formations¹, non sans résistances de la part des praticiens déjà engagés dans des pratiques de transmission :

Nicole (60 ans, directrice danse d'un centre de formation) : Il a fallu faire un peu la part des choses au début parce que les enseignements que l'on délivrait étaient comme un nouveau savoir qui arrivait sur le territoire des danseurs, et qui voulait pratiquement réapprendre aux danseurs ce qu'ils avaient à traiter dans le mouvement, de quelle façon ils devaient l'aborder, ils devaient le considérer. Donc il y a eu quelques moments de violence quand même, on va dire de rapport de force de savoirs. Entre un savoir intégré, incorporé, et puis un savoir analytique qui venait se projeter de l'extérieur et apporter

¹ Plus généralement, dans la lignée de ce qui avait été entrepris avec les premiers théoriciens du mouvement (Faure, 2008), la formalisation de nouveaux savoirs pour la danse, qu'ils soient historiques, techniques ou analytiques, a accompagné la revendication à des légitimités nouvelles pour l'institution chorégraphique. Il est permis de penser que cette mise en savoir du champ de la danse a elle-même trouvé un espace de légitimité majeur dans la structuration de la formation du danseur. En effet, si les recherches sur la danse n'avaient pas attendu qu'il existe de nouveaux lieux de formation pour se développer, la mise en place de *curricula* pour la formation des danseurs ne pouvait que les dynamiser d'une nouvelle manière, après une période d'assouplissement relatif au XX^e siècle fort bien décrit par Desprès et Le Moal (2010).

des informations, des éclaircissements, mais peut-être apporter aussi des grosses remises en questions qui, par moment, étaient vraiment trop radicales et quittaient l'artistique. Le danger c'était ça aussi, c'était quitter l'artistique au nom d'un savoir fonctionnel.

De tels phénomènes appellent assurément le cadre conceptuel de la transposition didactique. Si l'outil est en partie sollicité dans le champ de la didactique des arts (Mili, Rickenmann, 2004) et celui de la didactique de l'EPS (à propos de l'enseignement de la danse en milieu scolaire – cf. Dufor, 1998 ; Arnaud-Bestieu & Amade-Escot, 2010), son usage à propos des institutions de formation en danse devrait s'imposer aujourd'hui. L'étude des conditions-même de possibilité de cette transposition (par rapport à la résistance du terrain et de la communauté artistique par exemple), celle de ses processus (quelles disciplines savantes sont particulièrement sollicitées pour écrire les savoirs de la danse ?) et enfin celle de ses effets didactiques et anthropologiques (en termes par exemple de types de dispositions produites chez les nouvelles générations de danseurs) me semblent particulièrement importantes :

Nicole : Peut-être que la complexité aussi aujourd'hui c'est le fait que, finalement, on arrive à une trop grande polyvalence des esthétiques. Si bien que les choses sont un peu gommées, et que les jeunes danseurs n'ont finalement pas la connaissance propre de leur esthétique. C'est-à-dire qu'à travers les Conservatoires, les élèves pratiquent très souvent les trois disciplines. C'est tout à fait dans l'air du temps d'avoir cette pratique, et de devenir polyvalent en tant qu'interprète. On est vraiment dans cette tendance, et l'Opéra de Paris en donne bien le signal... Mais les jeunes danseurs ne savent plus finalement ce qu'est leur véritable ... Ils n'ont pas fait de choix à proprement parler. [*Je demande à Nicole si elle regrette ici un certain académisme dans la danse, classique, contemporain ou jazz, avec des histoires spécifiques qui fabriqueraient des esthétiques spécifiques*]. Non ce n'est pas tant un académisme que la nécessité de faire un choix. Bon, il faut faire attention à ce discours, parce que je n'ai pas fait une étude assez poussée pour pouvoir tirer des résultats [Nicole est en effet sur un terrain difficile que son acuité pédagogique et chorégraphique lui permet toutefois d'emprunter, avec prudence]. Mais ce que je peux dire, c'est que, dans notre génération, nous étions obligés de faire des choix. Pour devenir professionnel, il nous fallait prendre des risques : partir à Paris, partir à l'étranger, faire telle ou telle école, quitter là d'où nous étions. En tous les cas, moi, j'ai fait ça. Je suis partie de ma ville, je suis partie à 19 ans à Paris. Il fallait partir pour faire ses études professionnellement, et sélectionner avec qui on veut travailler. Parce qu'il n'y avait pas de Conservatoire qui nous disait : « Et ben vous rentrez, voilà, c'est gratuit et vous vous inscrivez ; on vous sélectionne et puis vous êtes pris dans un cursus ». Il fallait faire soi-même son chemin.

Nicole évoque une époque où prendre le risque de la danse et se former à la danse ne faisaient qu'un. Les conditions proprement anthropologiques de l'expérience didactique étaient radicalement différentes de ce qu'elles sont aujourd'hui, où le cadre institutionnel est beaucoup plus dessiné. Les conséquences artistiques d'un tel phénomène sont paradoxales, au point que leur formulation invite pour Nicole à la plus grande prudence. Je les résumerai sous une formule simple : un corps formé à tout peut-il être un corps dansant ?

Isabelle : A *Mudra*, c'était exceptionnel. Il y avait la danse avec toutes les techniques que j'ai découvertes là-bas, parce que moi je venais du classique quand même à l'origine. [...] Plus tard j'ai rencontré le travail de Peter Goss, et j'ai beaucoup aimé. [...] Mais en fait je ne suis pas difficile, j'ai tout aimé ! Franchement ! C'est pour ça que quand je suis partie de là, je ne savais même plus comment je m'appelais. Parce que moi j'aimais tout, je voulais tout. J'aimais tout le monde, je voulais tout faire. Voilà,

moi j'étais à fond dans tout. C'était très dur de trouver un sens à ma vie et à ma danse. J'étais devenue... un buvard.

Comme j'ai eu l'occasion de le rapporter plus haut, la réaction d'Isabelle face à sa capacité insatiable "d'absorption" des pratiques des maîtres la conduiront à quitter Mudra pour se lancer dans ce qu'elle nomme son « laboratoire pour désapprendre ».

Le phénomène d'homogénéisation des corps dansants que les expériences d'Isabelle et de Nicole permettent de pointer est évoqué par Susan Buirge avec insistance dans son autobiographie (Buirge, 2012). Il ne saurait pour autant invalider le projet institutionnel de la formation à la danse. Ce que j'avancerai plutôt est qu'il invite, comme nombre de centres de formations entreprennent déjà de le faire, à une réflexion permettant l'aménagement de conditions didactiques (en termes de contenu, de choix d'esthétiques, mais aussi de cadres spatiaux ou temporels particuliers), susceptibles de préserver les conditions de l'émergence d'un geste dansant. D'un point de vue de la recherche, il conduit à mettre à l'épreuve sa véracité ainsi que celle de ses conséquences annoncées (l'affaiblissement de l'artistique). Parallèlement au travail d'étude des institutions, consistant à caractériser l'évolution des instances de formation au double sens structurel et épistémique, devrait ainsi être menée une étude sur les usages faits par le champ artistique actuel (et les chorégraphes notamment) de ces nouveaux corps de danseurs ainsi produits, effectivement formés pour devenir, dans le champ contemporain en particulier, des corps « disponibles » (selon l'expression consacrée), et non plus nécessairement des corps disposés à une esthétique particulière. La thèse déjà évoquée de Saladain propose de traiter de cette question.

Deux remarques rapides seront faites, ici, pour clore cette partie. La première concerne l'absence de propositions de développements concernant la diffusion du théâtre pourtant présenté comme un domaine des travaux déjà menés. S'il est vrai que le champ de la danse constitue, de par sa structuration actuelle, ce que j'ai appelé en titre de chapitre un « domaine en friche pour la pédagogie », celui du théâtre serait un terrain propice au développement de la seconde perspective présentée notamment (« De la formalisation des formations en art : épistémé et institutions »). Une thèse est d'ailleurs sur le point de débiter sur cette question, sous le titre : *L'art comme fait d'école. Approche anthropo-didactique de la tension entre diffusion des pratiques théâtrales dans l'espace social et disciplinarisation de l'art* (doctorante : Julie Brel).

La seconde remarque concerne, paradoxalement, l'espace plus important consacré à la présentation des perspectives de recherche dans le domaine de l'art, comparativement à celui relatif au monde de l'école (cf. chapitre 6). Je préciserai ainsi que, loin de constituer une minimisation du domaine scolaire par rapport à l'espace artistique, ce phénomène s'explique : d'une part, en raison du plus faible nombre de travaux menés en éducation sur le monde de l'art

(et ouvrant par conséquent une multitude de pistes de recherches) ; d'autre part, et de manière consubstantielle, du fait que la faible familiarité de la communauté des sciences de l'éducation à ce domaine accentue le travail de contextualisation nécessaire à la formulation de questions éducatives pertinentes.

8. Champ thérapeutique : les utopies de la diffusion des savoirs

« Sorti ce matin sans m'être assez couvert. Le froid a sauté sur mes épaules et m'a pénétré. Par les grosses chaleurs j'éprouve la sensation inverse. L'hiver nous envahit, l'été nous absorbe. »

D. Pennac, *Journal d'un corps*, 2012, p. 163.

Le dernier domaine que j'aborderai est celui de la santé. Dans mon parcours, il s'est ouvert à l'occasion de la création en 2011 d'un séminaire « Santé, Education, Société » (SES) dans mon équipe de recherche¹. En parallèle, je participai à plusieurs formations et/ou projets de recherche : 1/ des interventions dans des formations du monde du soin (cadres de santé de l'Hôpital Xavier Arnoz à Bordeaux, ergothérapeutes du CHU de l'Université Bordeaux Segalen, D.U. d'éducation thérapeutique du patient de la faculté de médecine) ; 2/ un travail d'expertise de 2 années pour la création du logiciel IDIAS (Information Dialogue Santé) sur demande de l'Union Régionale des Professionnels de Santé Médecins Libéraux d'Aquitaine (URPS ML) et de la Plateforme Aquitaine pour des Compétences en Education du Patient (PACE), avec le soutien de l'ARS (Agence Régionale de la Santé d'Aquitaine)² ; 3/ enfin, l'encadrement de travaux de master et la codirection d'un travail de thèse sur l'éducation thérapeutique du patient (thèse de Gaïta le Helloco, co-direction avec B. Sarrazy). Je montrerai dans ce chapitre comment les concepts de temporalité et de corporéité ouvrent des perspectives nouvelles pour l'étude des phénomènes de diffusion des savoirs dans ce contexte spécifique du soin.

¹ Le séminaire SES, fut créé et est co-animé depuis 2011 avec le Pr B. Sarrazy.

² Le logiciel IDIAS est actuellement en phase d'expérimentation dans plusieurs centres de soin de la région Aquitaine. Interface mise à disposition des patients dans des populations présentant une forte prévalence des maladies chroniques (artériopathie notamment) le dispositif vise une double instrumentation dans le domaine de la santé : praxéologique (il est censé permettre d'améliorer la relation médecin-patient, par l'objectivation d'éléments liés aux modes de vie du patient favorisant le diagnostic et également la prise en charge de la maladie) ; scientifique (il constitue un instrument de recueil de données inédit sur la manière dont les patients appréhendent leur propre comportement sur une échelle de normalité, et sera en ce sens utile à la recherche).

8.1 Etat des lieux : la situation comme "impensé" des approches éducatives en santé

Mon entrée anthropologique dans la question de la diffusion des savoirs en santé se rapproche de celle réalisée dans l'espace artistique : les deux domaines, en effet, connaissent la même difficulté à formaliser l'éducation comme processus contextualisé.

8.1.1 Importance du regard anthropologique en santé : une psychologisation paradoxale des questions éducatives

Le contexte est pourtant devenu un élément important des approches scientifiques de la santé. De la même manière qu'en danse, la place occupée par le corps dans les phénomènes observés appelle la prise en compte des dimensions environnementales, et même culturelles, structurant les sujets¹. L'anthropologie, dès lors, s'est assez naturellement imposée comme regard légitime dans ces deux espaces. En danse, les techniques du corps de Mauss (1950 [1936]) autant que l'influence de la philosophie orientale sur l'étude de cultures du corps radicalement différentes (Doganis, 2012) comptent parmi les références incontournables². Dans le champ de la santé, l'anthropologie se décline déjà en plusieurs sous-domaines : celui de l'anthropologie du corps, d'une part (le Breton, 1990 ; Fassin & Memmi, 2004) ; de l'anthropologie de la maladie, ensuite (Augé, 1986 ; Laplantine, 1992 [1986] ; Retel-Laurentin, 1995) ; et celle des communautés médicales, enfin (Goffman, 1968 ; Aiach & Fassin, 1999 ; Vega, 2000, 2001 ; *etc.*).

Ces apports anthropologiques furent déterminants dans le monde de la santé. Ils permirent l'élaboration de savoirs réintroduisant au cœur de l'univers thérapeutique la question fondamentale des situations sociales structurant les phénomènes liés aux manifestations de la maladie, à sa caractérisation ou à sa prise en charge. Dans la voie ouverte par Canguilhem au milieu du 20^{ème} siècle (1966 [1943]), les "faits" pathologiques ou thérapeutiques ont commencé à être considérés comme la production de situations inévitablement sociales. Voici comment Goffman présente ce changement de perspective :

« Dans leur diagnostic et leur suivi à l'hôpital de la maladie mentale, les psychiatres mentionnent souvent des aspects du comportement du patient qui sont "inappropriés dans la situation". Leur croyance que ce type particulier d'inconduite est un signe évident de "maladie mentale" les a amenés à consacrer beaucoup de temps à l'étude de ces impropriétés. Ils ont appris à les thématiser, à les décrire en détail et à en comprendre les sens pour le patient. Ils ont développé leurs capacités d'observation et obtenu des autorisations pour en discuter dans la littérature scientifique [...]. Nous, sociologues, devons leur être reconnaissants de cette moisson, d'autant qu'elle est récoltée par des mains délicates. Nous pouvons

¹ Pour une approche de cet enjeu commun qu'est le corps au sein des espaces chorégraphiques et artistiques cf. Fortin (2008) ou Fortin et Rail (2009).

² On pourrait aussi revenir sur la contribution majeure que constituèrent les récits et études des danses "primitives" au début du 20^{ème} siècle dans la communauté chorégraphique (cf. Suquet, 2012 ou Baxmann, Rousier & Veroli, 2006).

exprimer notre gratitude en tentant de nous approprier le fruit de leur enquête, et en offrant en échange quelques observations sur les situations sociales que l'anthropologie nous a enseignées de longue date. » (Goffman, 2013, p. 5).

Ce fut donc une avancée réelle pour la compréhension des situations médicales que celle consistant à examiner les types de contextes présidant à l'établissement des faits observés en médecine. L'anthropologie, en tant que science des situations et des relations, constitue de ce fait un pilier important de la recherche dans le secteur.

Etonnamment pourtant, cette prévalence de la discipline s'étiolo, voire même disparaît, au moment de prêter spécifiquement attention à la question éducative et donc thérapeutique. Avec elle, la prise en compte consubstantielle du rôle joué par la situation dans la structuration des phénomènes éducatifs s'amenuise et les cadres de la psychologie et de la psychosociologie s'imposent. Songeons à la prévalence de quelques notions dans le domaine : celle de compétence, par exemple, dont Sarrazy (2012) propose l'analyse critique ; celle « d'alliance thérapeutique » (Lacroix, 2009), encore, de « motivation » ou de « besoin » (dont le point commun tient dans l'internalisation des conditions de réussite du processus de soin). Ce phénomène peut être considéré comme l'un des signes forts de la difficulté à penser le caractère situé de la connaissance dans le domaine thérapeutique. C'est à l'endroit d'un tel constat que doit se développer une approche anthropologique. L'usage du terme « d'utopie » dans le titre de ce chapitre voulait ainsi souligner le caractère problématique de la définition des lieux (*topos*) de la diffusion des savoirs en santé et évoquer, sous une forme quelque peu provocatrice, la tentation à les faire disparaître. Tout au contraire, je plaiderai dans ce qui suit pour un usage renforcé de la notion de situation dans l'étude des phénomènes de diffusion des savoirs en santé.

8.1.2 Situation et relations : l'anthropo-didactique comme prolongement de quelques perspectives fondamentales sur l'éducation thérapeutique

La prise en compte de la situation et de son rôle dans l'établissement des rapports que les sujets entretiennent avec la maladie, mais aussi avec leur médecin, est loin d'être nouvelle. L'ouvrage de Balint, *Le médecin, son malade et la maladie* (1996), publié pour la première fois en 1957 en Angleterre, posait déjà la relation thérapeutique comme élément central pour la pratique de la médecine :

« Même s'il s'avère impossible d'indiquer une thérapeutique [du médecin] rationnelle pour une maladie, un pas utile a été accompli si l'on est à même d'en décrire les processus pathologiques et de poser un diagnostic exact. Tel est ainsi l'objet principal de ce livre : décrire certains processus de la relation médecin-malade (les effets secondaires imprévus et indésirables du remède « médecin ») qui causent des souffrances inutiles à la fois au malade et à son docteur, de l'irritation et de vains efforts. » (Balint, 1996, p. 12-13).

Balint montre à quel point la question des relations (entre un patient et son médecin mais aussi plus largement entre les différents acteurs du champ médical eux-mêmes) participe à

définir non seulement les causes de certains phénomènes dans le processus thérapeutique (par exemple le fait de refuser la responsabilité d'un diagnostic), mais aussi les conséquences de ces phénomènes (en termes d'engagement effectif du patient dans le processus de soin, de développement d'une dépendance sclérosante du patient envers son thérapeute, *etc.*). Sur le premier aspect, il rapporte un phénomène courant dans la prise en charge de la maladie d'un patient et dépendant du type de relation professionnelle à l'œuvre dans le champ médical. Il nomme ce phénomène « la collision de l'anonymat ». Le processus est présenté à travers un cas pratique, concernant un patient souffrant de douleurs intestinales chroniques :

« Le premier chirurgien a consciencieusement examiné le patient, mais n'a rien trouvé et l'a renvoyé en le "rassurant" et avec une légère diète. Le patient a vu ensuite un psychiatre à domicile, qui a procédé lui aussi à un grand nombre d'exams et, bien que peu confiant dans le succès d'une psychothérapie, l'a inscrit sur la liste d'attente. Puis le patient a été naturellement vu par les deux assistants-chefs du psychiatre (qui, eux, n'ont pas fait de rapport), on l'a ensuite expédié chez un autre médecin et c'est là que surgit l'hypothèse de calculs biliaires. Le praticien est très honteux d'avoir manqué le "bon" diagnostic, il demande une seconde opinion, le spécialiste consulté n'est pas d'accord avec le psychiatre mais souscrit à l'hypothèse des calculs biliaires, et par conséquent on enlève la vésicule biliaire du patient. Le second chirurgien est le dernier consultant, il signe fièrement la feuille de sortie du patient, opéré et soulagé de ses troubles. Personne ne mentionne et peut-être même personne ne s'est intéressé à ce qui se produisait chez le patient, tandis qu'on l'expédiait d'un médecin à un autre et qu'il atterrissait de temps à autres sur la table d'opération. Qui est maintenant responsable du patient : l'omnipraticien, le chirurgien, les deux autres médecins, le psychiatre ou ses deux assistants-chefs ? [...]

Dans toute situation de ce genre, lorsque le patient offre une énigme à son médecin traitant qui, de son côté, est soutenu par une foule de spécialistes, certains événements sont pratiquement inévitables. Et parmi eux, le premier est la "collusion de l'anonymat". *Des décisions vitales sont prises sans que personne s'en sente pleinement responsable.* » (*Id.*, pp. 86-87).

Balint ouvre ici une véritable mise en écho entre des modes de structuration du champ médical et leurs conséquences pour la vie du patient, conséquences allant jusqu'au niveau de son inscription dans le processus thérapeutique :

« La "collusion de l'anonymat" domine en médecine comme dans l'enseignement, ceci probablement pour les mêmes raisons. Dans ces deux domaines, le poids des responsabilités est trop lourd et chacun, y compris le patient, essaye naturellement de l'alléger, en impliquant quelqu'un d'autre ou si possible plusieurs autres personnes. *Ce phénomène peut être décrit comme un processus de dilution des responsabilités.* L'enseignement et la médecine ont dû créer, tous deux, des institutions et des mécanismes prêts à fonctionner, qui facilitent cette dilution et permettent d'atteindre insidieusement à l'anonymat ultime. Ce soulagement du poids des responsabilités étant ainsi généralisé, toutes les personnes impliquées aspirent à entrer dans cette collusion de l'anonymat.

Pour le patient, cette situation est identique aux situations trop courantes dans lesquelles un enfant seul doit faire face à tout un monde d'adultes qui s'efforcent de l'éduquer selon leurs conceptions ou, en termes qui nous sont propres, selon leur "fonction apostolique" (cf. chap. XVI-XVII). Des décisions vitales pour l'enfant sont prises de façon anonyme par "les adultes". Si tout va bien, tous les adultes impliqués – parents et famille, amis, école, service psycho-pédagogique, etc. – se sentent fiers et satisfaits. Si quelque chose ne va pas, personne n'est individuellement responsable. Tous ceux qui, par leurs fonctions professionnelles

ou privées, connaissent tout le contexte du problème posé par un enfant, savent combien ces deux états de fait sont douloureusement vrais. » (*Id.*, p. 105-106).

Comment ne pas établir ici un parallèle avec la problématique du contrat ? La survivance d'une relation maître-élève, au sens d'une sensibilité au contrat particulièrement aiguë (Sarrazy, 1996), est pour Balint foncièrement dommageable au fonctionnement heureux de la relation thérapeutique ; elle est pour autant tout aussi foncièrement inévitable, comprise comme l'actualisation d'une structuration plus large du champ médical.

Cette perspective d'une prise en compte du contexte (à différents niveaux de détermination) pour la compréhension des types de relation légitime au sein de la situation thérapeutique est aujourd'hui reprise au sein d'approches nouvelles sur l'organisation du champ médical (Berquin, 2009 ; Rothier Bautzer & Coudray, 2013 ; *etc.*). Elle est aussi présente dans le cadre de la professionnalisation des métiers du soin (Rothier Bautzer, 2012). C'est dans cette perspective que l'approche anthropo-didactique s'est inscrite en santé (Boutonnet & *al.*, 2011 ; Sarrazy, 2012 ; Gillet D. & *al.*, 2013 ; Caire, Sarrazy & Tétreault, 2013 ; *etc.*). Ma contribution a été motivée par l'étude des conséquences de deux phénomènes sur la disparition de la prise en compte du contexte dans la conceptualisation des situations éducatives propres au domaine :

- le phénomène déjà évoqué de la place prise par l'approche psychologique et psychosociologique dans l'analyse des phénomènes pédagogiques en santé ;
- celui de la prégnance d'un autre paradigme dans le champ thérapeutique, lié au précédent, l'autonomie du sujet (Pélican, Fournier & Aujoulat 2009). L'idée d'autonomie bénéficie en effet dans le champ médical d'un statut aussi paradoxal que dans le champ scolaire : souvent présentée comme une *finalité* de l'éducation (au sens où l'individu éduqué sera celui capable d'agir en responsabilité dans sa vie), l'autonomie devient pourtant souvent dans les faits l'un des *moyens* tacites de l'éducation (au sens où l'individu sera sommé d'exercer sa propre responsabilité dans l'acte d'apprentissage) – un premier travail a déjà permis d'objectiver cette dimension et d'en mener une approche critique (Chopin & Neflier, 2013).

8.2 Apports : les temporalités spécifiques du monde de la santé (prévenir, guérir, prendre soin)

L'un des premiers apports de mes travaux concerne la clarification des types de temporalité engagés dans la problématique thérapeutique. Le soin est considéré ici dans une perspective éducative, c'est-à-dire, au sens large, comme un processus visant la transformation des manières d'être, d'agir ou de sentir des patients, contribuant à l'établissement d'un nouvel équilibre entre eux et le monde.

Dans l'édition de 1999 de sa célèbre *Histoire des pratiques de santé*, Vigarello rappelle que l'histoire de l'entretien du corps est avant tout l'histoire des « défenses, des calculs et des prévisions », retraçant « les attitudes de sauvegarde, les stratégies conservatrices, les desseins prédictifs », bref, « l'ensemble des dispositifs censés maintenir le plus longtemps possible la bonne marche organique, [...] faits pour assurer une "vie saine" comme une "vie longue" » (1999, p. 7). Les premiers grands textes médiévaux consacrés à la santé témoignent également de cette projection vers le futur propre aux soins du corps : *Livre pour la santé garder, Livre pour prolonger la vie...* Cette culture de la prévention, à elle seule, place le temps au cœur de la pratique du soin et soulève la question des outils ou modèles mentaux associés à ce genre de pratiques. Comme le dit encore Vigarello, « prévoir mobilise, avec leur contexte, les plus diversifiés des outils mentaux » (*Id.*, p. 8).

La perspective plus directement thérapeutique (si tant est qu'elle soit complètement séparable de la précédente, la préventive) n'échappe pas non plus à la forte présence du temps en son sein. Du côté de l'étiologie de la maladie par exemple, les modèles présentés par Laplantine dans son *Anthropologie de la maladie* (1992) engagent tous une certaine forme de temporalité :

- Lorsque la maladie est considérée comme une chose (modèle qualifié d'« ontologique »), le processus thérapeutique se dessine comme un empan temporel débutant par l'arrivée de la maladie (d'origine exogène et pénétrant l'organisme, ou bien endogène, développée de l'intérieur) et se clôturant par son départ ;
- Lorsque la maladie est considérée comme un déséquilibre ou une dysharmonie (modèle « fonctionnel »), les moments du déséquilibre puis de l'équilibre retrouvé balisent le temps thérapeutique.

Dans les deux cas, la thérapie appelle un changement d'état, la mise en œuvre d'un à-venir pour le patient. Le travail thérapeutique est celui de l'aménagement des conditions de possibilités de ce changement et peut être considéré de ce point de vue comme un réel travail pédagogique.

Il reste que ces deux premiers types sont aujourd'hui fortement remis en question par l'imposition d'une autre facette du processus thérapeutique, non plus associée au modèle curatif dans le monde médical tourné vers la guérison (on parlera désormais de « cure »), mais à celle de la prise en charge et de l'accompagnement du malade et de son environnement proche (le « care »). Si le concept de « care » a été introduit en France à partir de la parution de l'ouvrage de Laugier et Paperman, *Le souci des autres* (2006), dépassant le cadre médical, il s'actualise avec force dans ce domaine à l'histoire spécifique. Le travail conjoint des communautés de médecins et d'infirmiers et le système de répartition des tâches sur lequel il repose fut en effet particulièrement clarifié par la reconnaissance de la distinction/association « cure-care » dans le

monde du soin. Il faut rappeler que cet espace a été marqué par une montée en puissance des techniques médicales au cours d'un 20^{ème} siècle et la parcellisation associée de la prise en charge des patients (par spécialités). Parallèlement, la profession infirmière a connu une reconfiguration profonde (Rothier Bautzer, 2012) tournée vers une formalisation et une technicisation de leurs pratiques, parfois douloureusement incompatibles avec l'exercice d'un métier historiquement bâti autour du *prendre soin*, et d'une considération de la personne dans sa totalité.

De ce point de vue, on peut prendre le risque d'affirmer que l'apparition récente de nouveaux types de maladie sur la scène économique de la santé, les maladies dites « chroniques », devrait participer au renforcement de la légitimité du « care » au sein de l'espace thérapeutique (Rothier Bautzer & Coudray, 2013). Ces pathologies sont des affections de longue durée qui évoluent dans la plupart des cas assez lentement (cardiopathies, artériopathies, affections respiratoires chroniques, diabète...). Responsables de 63% des décès selon les statistiques de l'Organisation Mondiale de la Santé, elles présentent la particularité d'exclure la question de la guérison. Leur prise en charge passe donc par l'aménagement des conditions permettant d'améliorer les conditions de vie avec la maladie, caractéristique présentant deux implications majeures en termes de ce que je nommerai un « éclatement de la temporalité thérapeutique » :

- un *éclatement chronologique* d'abord (associé à un *étalement* du temps), puisque le balisage début-fin du traitement de la maladie aiguë n'a plus lieu d'être – la maladie chronique devient l'état "normal" du patient ;
- un *éclatement topologique* ensuite (associé à une *dispersion* du temps), puisque si la maladie aiguë pouvait être considérée comme une suspension des temporalités ordinaires du patient (professionnelles, familiales, liées aux loisirs, *etc.*), la maladie chronique déploie sa temporalité sur l'ensemble des lieux de vie du patient, au sens propre (l'espace domestique, professionnel, *etc.*), comme au figuré (l'espace du plaisir, de la présentation de soi, de la sexualité, *etc.*).

Pour résumer, le processus thérapeutique propre au « care » est associé à des situations requérant un investissement relationnel étalé/dispersé dans le temps et dans l'espace.

Cette clarification a deux conséquences. La première est qu'elle invite à considérer la question des déterminants de la modification de la conduite des patients chroniques à l'aune des formes de vie structurant les différents espaces de leur existence, bien plus que sur la base de leurs caractéristiques psychologiques ou psychosociologiques. Si l'on sait depuis longtemps que la motivation au changement de la part des patients n'est pas liée à la quantité de savoirs dont ils disposent sur leur pathologie ou du caractère problématique de leurs comportements (alimentaires, sportifs, *etc.*), on reconnaît encore difficilement que l'imposition de ces termes comme clefs d'entrée dans le processus d'éducation thérapeutique participe à masquer le type

de rationalité pratique à l'œuvre dans les comportements *a priori* déraisonnables des patients. Comme l'avance Lecorps :

« La clinique nous apprend que l'alcool excessif est parfois seul échappement à l'envahissement de la folie, que le sexe vagabond et sauvage est aussi comblement provisoire d'un vide sidéral dangereux, que le poids excessif peut se vivre comme protection cotonneuse des chocs que la vie réserve : voilà que paradoxalement ce qui mène à la mort selon les épidémiologistes, en protège parfois. » (Lecorps, 2004, p. 86).

La mise à jour des déterminants anthropologiques permettant de reconstruire le type de rationalité pratique manifestée par les comportements des patients devient ainsi essentielle à la détermination des espaces de dévolution possibles pour la modification de leur conduite. La thèse de le Helloco, que je co-dirige avec le Pr Sarrazy, étudie ces déterminants dans le cas de patients atteints d'artériopathie et de diabète de type II ; elle permet de poser méthodologiquement la question de l'investigation didactique en dehors des institutions thérapeutiques formelles (Le Helloco, 2014). Cette ouverture à ces différents temps de l'expérience du patient est nécessaire pour définir, en lien avec ce qu'avance Lecorps ci-dessus, ce que le Helloco appelle « les frontières du corps » du patient, dont le pluriel traduit le caractère à la fois hétérogène et mouvant. C'est sur ce point qu'apparaît la seconde conséquence d'une approche du soin en santé outillée par le concept de temporalité et que je développerai comme des perspectives à investir : les types de temporalités liés au vécu et à la prise en charge de la maladie chronique sont associés à des corporéités spécifiques du côté du patient.

8.3 Perspectives : éduquer dans le monde du soin (gérer les dissonances temps-corps de la vie des patients)

Poser la question de la prise en charge thérapeutique à travers l'association temporalité-corporéité permet d'abord, comme je l'ai fait dans les champs scolaire et artistique, de repositionner l'éducateur comme un véritable auteur de temps. La double entrée conceptuelle que je propose (grâce au couple temporalité-corporéité) enrichit néanmoins cette approche en invitant à considérer les effets de cette création de temps sur le type de corporéité associée et/ou visée du côté du patient. Deux entrées méritent d'être examinées : celle des liens entre temporalité et *parcellisation* du corps du patient ; celles des liens entre temporalité et *dissolution* du corps du patient.

8.3.1 Pour une étude des conditions pratiques de la parcellisation du corps du patient

La formalisation des processus d'éducation thérapeutique va nécessairement de pair avec une rationalisation des moyens temporels qui lui sont alloués. Il serait particulièrement intéressant d'examiner la manière dont le temps est envisagé, ou non, comme un élément de

négociation important des conditions aménagées pour la prise en charge éducative des patients, tant sur l'aspect des quantités du temps disponible que pour la prise en compte de sa qualité. Parallèlement, c'est une étude dédiée aux conceptions du temps prévalant dans les discours et les actions des professionnels de santé qui serait envisagée. Je reviendrai maintenant sur le versant spécifique de cette *qualité* du temps produit pour la prise en charge du patient.

Elle peut être définie à l'aune des conditions permettant de saisir les patients dans leur corporéité la plus quotidienne, c'est-à-dire celle qui est en jeu, sinon dans l'apparition, tout au moins dans la gestion de la maladie. Si l'on avance souvent que la multiplication voire la juxtaposition des services spécialisés (que les structures d'ETP ont la charge de coordonner) participent à la parcellisation du corps du patient et conséquemment à l'impossibilité de son appréhension globale, on oublie que cette totalité de l'individu (dont la permanence du corps physique donne l'illusion) est une réalité fictive. L'usage du concept de corporéité (en tant qu'il rappelle la vacuité de l'idée de permanence du corps) permet de s'extraire d'une telle conception. Il oblige à considérer que le corps est inscrit dans des contextes nécessairement mouvants (et même qu'il est défini par cette inscription). Il se recompose dès lors nécessairement en fonction des espaces-temps dévolus à la prise en charge thérapeutique. Aussi, sans nier l'importance d'examiner les effets induits par la pluralité des institutions dédiées à la prise en charge du patient sur la parcellisation de son corps (faisant obstacle à une appréhension globale de ce dernier), il convient de considérer la participation très active du patient lui-même à un tel processus. Par participation, je n'entends évidemment pas l'ensemble des actions conscientes et stratégiques mises en œuvre par le patient pour éviter de livrer sa corporéité quotidienne, mais bien l'ensemble des conditions anthropologiques concourant à cet évitement.

A titre d'amorce, j'avais plus haut que la prise en charge de la maladie chronique ne pouvait, contrairement au traitement de la crise aiguë, constituer un temps suspendu (hors du temps) mais bien plutôt un temps éclaté (étalé chronologiquement et dispersé topologiquement – cf. *supra* p. 164). Il faut bien reconnaître pourtant que de nombreux facteurs concourent à ce que le patient vive le temps du soin comme un temps suspendu : culturellement d'une part (puisque c'est bien l'expérience de la maladie aiguë qui structure son rapport à l'institution soignante) ; pragmatiquement, d'autre part (puisque les conditions concrètes de la prise en charge peuvent participer à entretenir le sentiment apaisant, pour le patient, d'une échappée du temps ordinaire de la maladie). C'est ce que montre Balcou-Debussche à partir d'une étude menée auprès de 4 patients diabétiques, dans un paragraphe précisément intitulé : « L'hôpital : lieu de suspensions plurielles » (2006, pp. 54-62) :

« Pour un patient atteint d'une maladie chronique, l'hôpital ne constitue pas, *a priori*, un lieu où se cristallisent de grandes inquiétudes. [...] Bertho et Gervaise [deux des patients étudiés] se retrouvent dans cette situation. Pour eux, le séjour constitue un temps positif durant lequel chacun se restaure, notamment sur le plan psychologique. La sensation de sécurité, l'expertise des professionnels de santé, l'attention et la continuité des soins quotidiens constituent un temps et un espace particulier dans la gestion de la maladie. Considérons donc que pour [eux]

l'hospitalisation constitue un lieu d'enchantement et de "suspension" de la réalité ». (Balcou-Debussche, 2006, pp. 54-55).

Cette situation de temps suspendu, *a priori* douce et bénéfique, ne peut manquer de conduire à des effets pervers pour la continuité du processus thérapeutique, que la didactique permet d'identifier sous la problématique de la dévolution et de son paradoxe :

« Durant le séjour à l'hôpital, la maladie est prise en charge par les professionnels de santé, et non plus par le patient. Pour pouvoir croire à cette histoire d'une maladie qui ne serait plus là, le patient collabore activement à la réussite de l'entreprise. Il acquiesce à tout ce qui est dit, fait tout ce qu'on lui dit de faire et se promet de suivre les recommandations dès la sortie. En surface, tout glisse, simplement, sans conflit. » (Balcou-Debussche, 2006, p. 56).

La piste d'étude présentée ici concerne ainsi l'étude des conditions pratiques (contextuelles) conduisant à des formes de sensibilité aiguës du patient aux différents cadres thérapeutiques auxquels il sera confronté, une sensibilité générant une corporité à la fois docile mais profondément contingente.

D'un point de vue plus praxéologique, une perspective d'action à destination des professionnels du soin pourrait consister à tenter de gérer les aspérités des temps et corps parcellisés, plutôt que de chercher à les faire disparaître derrière l'idée rassurante de l'adhésion du sujet au processus thérapeutique. Or les cadrages de la psychologie et de la psychologie sociale, en faisant de l'accord, l'engagement et la motivation l'alpha et l'oméga de l'entrée dans le processus, participent à occulter le fait même que les désirs et les promesses des patients ne s'autonomisent jamais des conditions dans lesquelles ils sont d'abord énoncés. La manière dont les situations organisent les formes de rapport entre un sujet et le monde qui l'entoure, ou plus exactement dans lequel il s'inscrit, redevient alors essentielle à la clarification des enjeux de l'éducation thérapeutique. Et la conceptualisation de ces situations dans une perspective multi-level permet la mise à jour du rôle fondamental des Arrière-plans participant à structurer ces types de rapports. Je conclurai en citant un dernier passage de l'analyse de Balcou-Debussche :

« Les choses deviennent alors ce que l'on a pu rêver qu'elle puissent devenir. C'est ce qui se passe pour la plupart des patients lorsque le diabète se stabilise. Ils n'ont pas le sentiment d'avoir fourni des efforts importants pour parvenir à cet état où, enfin, la maladie les laisse quelque peu en paix. C'est aussi ce qui se passe du point de vue de la rupture de la solitude à laquelle bon nombre de patients sont confrontés : "Et puis, on discutait, j'étais pas là, à rester assise dans mon coin. Même quand je venais de rentrer, il y avait toujours quelqu'un qui venait, rentrait dans la chambre, me demander ce que j'avais". Le retour sur la situation socioprofessionnelle du groupe de patients ne doit pas faire oublier qu'un patient sur deux est sans emploi et qu'il ne possède aucun diplôme. Les patients que nous avons interrogés sont nombreux à vivre dans un espace social restreint, qui souvent se cantonne à la maison et au voisinage immédiat. » (Balcou-Debussche, 2006, p. 56-57)

8.3.2 Pour une étude des liens entre dissolution du corps et dissolution du temps chez les patients

La dernière perspective de développement concerne toujours le champ de l'éducation thérapeutique du patient et plus largement celui de l'éducation à des formes de vie étrangères à ce que vivait un sujet avant l'apparition d'une maladie ou d'un accident. Elle vise à mettre à l'épreuve l'idée d'un lien fondamental entre la manière dont cet événement met en branle sa corporéité, jusqu'à parfois la dissoudre (en faisant disparaître sa consistance), et un autre type de dissolution, cette fois-ci temporel, détruisant les liens fondamentaux entre passé, présent et futur dans sa trajectoire de vie.

a. Examiner la consistance du futur dans la vie des patients : le concept de protention

L'approche temporalisée du rapport que les patients entretiennent avec la maladie se traduit déjà d'un point de vue méthodologique par l'étude de récits de vie permettant de saisir la trajectoire personnelle et identitaire des sujets (Jamouille, 2013 ; Lefèbvre, 2013). La prise en compte du futur comme élément de structuration du présent du patient, et de son passé, est plus rare. Reach (2009) se livrait récemment à cet exercice à propos de la non observance thérapeutique et de l'addiction, qu'il entreprend de considérer comme deux manifestations du rapport que les individus entretiennent avec le futur, un rapport qu'il qualifie « d'impatience » :

« [Le rapport d'impatience des patients] les empêche de donner la priorité au futur, à la fois à court terme lorsqu'ils ont à choisir entre une petite récompense proche et une grande récompense lointaine, et sur une dimension plus lointaine lorsqu'ils doivent se représenter leur avenir, en raison d'une limitation de leur horizon temporel (Reach, 2009, p. 71).

La perspective décrite par Reach est intéressante et trouve appui sur un ensemble de résultats issus d'approches psychosociales des phénomènes d'addiction. Voilà ce qu'il retient de celle Bickel *et al.*(2008) :

« Par rapport à des non-fumeurs, les femmes fumeurs de leur étude avaient un horizon temporel plus court, évalué par les événements qu'on leur demandait d'imaginer. On notait que l'horizon temporel, mesuré par la manière de compléter les historiettes¹, était plus court chez les individus ayant un bas revenu. » (*Id.*, p. 88).

Rapprochant ce résultat de celui établi par Gurmankin Levy *et al.* (2006), montrant que « les femmes qui pratiquent plus souvent le test de dépistage génétique du cancer du sein ont un goût prononcé pour le futur, mais aussi un plus haut revenu » (Reach, 2009, p. 88), Reach convainc de l'importance effective de la projection de l'individu dans le futur relativement à ses comportements face à la maladie et à son traitement. Pour autant sa caractérisation du statut à accorder à cette capacité de projection dans le futur de la part du patient (ou pour le dire autrement de son impatience) est problématique, voire douteuse :

¹ Les « historiettes » renvoient à la méthodologie de l'étude présentée dans le texte de Reach.

« Le degré d'impulsivité des gens, déterminé par la technique du choix monétaire, a été trouvé associé au polymorphisme de gènes contrôlant le métabolisme des amines cérébrales, la monoamine-oxydase (MAO) (Manuck, 2003) et la catécholamine- o-méthyl transférase (COMT) (Boettiger 2007). Cette intervention d'un polymorphisme au niveau de tels gènes pourrait être cohérente avec les conceptions neurophysiologiques actuelles de l'addiction, mettant en jeu les monoamines cérébrales (Tassin, 2008).

L'impatience pourrait ainsi avoir une base génétique, et représenter un trait qui aurait été sélectionné par l'évolution comme un héritage provenant de nos lointains ancêtres, quand il était avantageux d'être impatient [...]

On peut ainsi voir le choix intertemporel comme une compétition entre un système impulsif primitif, mettant en jeu le fonctionnement de l'amygdale, du noyau accumbens, du noyau pallidum ventral, et un système exécutif incluant le cortex préfrontal (Bickel, 2007). » (Reach, 2009, pp. 82-83).

La déclaration au sein du même texte de différences de projection dans l'horizon temporel entre différentes classes sociales – étude de Gurmankin Levy *et al.* (2006) citée plus haut –, mais aussi entre individus addictifs et non addictifs – travaux de Bickel *et al.* (2008) –, et celle du soubassement génétique de l'impatience (comme survivance d'un comportement primitif), impose un positionnement solide sur le type de conceptualisation du temps à l'œuvre dans l'argumentation de Reach.

Mes travaux sur le temps didactique m'ont conduite à entreprendre un tel travail, nécessaire, dans le cas de l'enseignement à une alternative aux explications relatives à la manière dont le professeur est capable de gérer le déroulement de son enseignement : celle reposant sur la magie de l'improvisation d'un côté ; celle basée sur ses capacités de délibération rationnelle sur le vif, de l'autre. J'ai pu montrer dans Chopin (2014, à paraître) ^[Texte 12] comment le concept de visibilité didactique actualise une conception de la projection temporelle étudiée par Bourdieu sous le concept husserlien de « protention ». Peu connu et pourtant présent dès ses premiers travaux sur l'Algérie, le concept est envisagé comme une modalité pratique de la temporalité précapitaliste. Il permet à Bourdieu de marquer la manière dont présent et futur s'inscrivent conjointement au cœur de la pratique, ou plutôt celle dont le praticien se projette nécessairement dans un futur "à portée de main" participant à définir, sans le pré-dire, la valeur de son présent. L'intérêt du concept, pour Bourdieu, est d'offrir une alternative au concept sartrien de « projet » pour définir la manière dont le futur occupe le présent :

« [P]our être en mesure de restituer dans sa vérité l'expérience ordinaire de la pré-occupation et de l'immersion dans l'à-venir où le temps passe inaperçu, il faut [...] mettre en question la vision intellectualiste de l'expérience temporelle qui porte à ne reconnaître aucun autre rapport au futur que le projet conscient, visant des fins ou des possibles posés comme tels. Cette représentation typiquement scolastique repose, comme toujours, sur la substitution d'une vision réflexive à la vision pratique. Husserl, en effet, a clairement établi que le projet comme visée consciente du futur dans sa vérité de futur contingent, ne doit pas être confondu avec la protention, visée préreflexive d'un à-venir qui se livre comme quasi présent dans le visible [...]. » (Bourdieu, 2003, pp. 300-301).

La protention trouve une place naturelle au cœur de la théorie de Bourdieu soucieuse d'accorder à la pratique une logique (ici spécifiquement temporelle) qui ne soit pas réduite à une

pratique de la logique (ici de l'anticipation consciente et réflexive). Expérience de la pré-occupation et de l'immersion dans l'à-venir, la protention formalise l'idée d'un à-venir concret et à portée de main, où le temps est vécu comme proximité et présence (permettant de parler de « sentiment du temps ») et non plus comme ressource ou comme capital. Il reste que, pour Bourdieu, une telle disposition temporelle ne peut être considérée en dehors des structures qui participent à l'établir. Elle se rapporte à un sens du jeu, capacité acquise dans et par la pratique et la familiarisation avec un champ, donc inexorablement lié aux structures incorporées dans un habitus. Comment ce sens du jeu interfère-t-il dès lors avec le surgissement de la maladie ? Comment cette dernière met-elle à mal la possibilité d'un futur à portée-de-main et la consistance de soi comme corporéité ? Les types d'espace de protention des malades chroniques ou en situation de handicap, ou la façon dont ils évoluent au cours du temps (avec la progression de la maladie, celle du processus d'éducation entrepris, *etc.*) pourraient être considérés comme de bons indicateurs de la réadaptation du sujet à un nouveau monde. C'est ainsi à leur étude plus fine, dans une perspective à la fois ethnographique et statistique, que proposent d'inviter mes travaux.

b. Quelques conséquences pédagogiques de la mise en évidence de la dimension temporelle de la dissolution des corps

Je dégagerai enfin deux types de conséquences à cette prise en compte de la double dissolution temps-corps dans l'étude de la prise en charge éducative des patients. Le premier concerne la manière dont cette dissolution met à mal l'un des ressorts essentiels du travail pédagogique : celui de la conviction de conduire le sujet éduqué vers un état préférable à celui dans lequel il se trouve.

L'éducateur dans le monde du soin se définit fondamentalement à l'aune de sa fonction d'aide dans l'effectuation d'un chemin qui permettra au patient d'aller mieux. Une étudiante de L3 sciences de l'éducation reprenant ses études confiait récemment qu'elle venait de quitter ses fonctions d'ergothérapeute occupées depuis 5 ans dans une maison de retraite dans le nord de la France. La formation, me dit-elle, lui avait donné le sentiment qu'elle permettrait aux gens d'aller mieux dans leur vie ; son travail ne l'avait finalement conduite qu'à « aménager techniquement leurs conditions de mort ». Loin de minimiser l'importance de tels aménagements, c'est bien le désarroi propre à la mise à mal d'une idéologie pédagogique forte (et même constitutive de l'engagement dans le métier) qui retenait mon attention ici. Les approches du temps dans l'institution scolaire avaient depuis longtemps clarifié le caractère fondamentalement fictif du temps didactique dans l'enseignement (Chevallard & Mercier, 1987 ; Chevallard, 1991 [1985]), conditionné par l'ignorance inévitable qu'ont les élèves du chemin qu'ils vont devoir parcourir. Si le processus apparaît relativement analogue dans le domaine de la prise en charge thérapeutique, ses conditions d'acceptation sociale sont certainement plus difficiles à réunir : d'une part, parce que les patients ne sont pas des élèves

soumis à l'obligation d'instruction et socialement définis comme des êtres devant se construire grâce à l'instruction (les patients adultes sont des individus qui peinent parfois à dépasser leur état de déconstruction) ; d'autre part, parce que pour les thérapeutes cette croyance en est encore au stade de l'idéologie, c'est-à-dire qu'elle revêt une fonction essentiellement pratico-sociale, comme la définit Althusser, constitutive de leur métier, et les rendant potentiellement aveugles aux conditions pratiques d'engagement des patients dans le processus de soin.

Ainsi, la focalisation des réflexions sur les moyens de l'aide censée être apportée par le thérapeute et sur les nécessités requises chez le patient pour en bénéficier, occulte souvent l'analyse critique de la finalité même de l'action éducative dans le champ de la santé. Loin de la remettre en cause ici, c'est plutôt la question de son caractère fictif, pour le patient, que ces remarques invitent à considérer. A l'heure de la mise en avant de la notion « d'adhésion thérapeutique », censée dépasser le caractère de passivité et d'obéissance attribué à celle d'« observance » ou de « compliance », en renvoyant « à une volonté et à une approbation réfléchie de l'individu à prendre en charge sa maladie » (Lamouroux, Magnan, Vervloet, 2005, p. 33), la mise en évidence des phénomènes de dissolution du futur pour le patient révèle pourtant qu'un dispositif pédagogique et thérapeutique peut atteindre un degré de vacuité important pour celui auquel il s'adresse et à qui on ne saurait demander, en tout logique, qu'il adhère à un projet dont il ne peut par définition mesurer la teneur.

Des travaux critiques menés sur cette notion d'adhésion gagneraient donc à être menés, dans la lignée de ceux déjà entrepris à propos de l'observance d'un point de vue anthropo-didactique (Pichon, 2013), à partir de l'entrée temporelle proposée. Ils permettraient par exemple de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle les conditions pratiques de l'engagement du patient dans le processus thérapeutique doivent être trouvées dans la possibilité qui lui sera donnée de reconstituer une temporalité possible, c'est-à-dire de rétablir un lien pratique (et non théorique) entre passé, présent et futur de son action, repositionnant son corps dans une forme de rapport au monde, reconstituant une corporéité nouvelle. De ce point de vue, l'étude réalisée par Harry et Gagnayre (2013) sur l'usage que font les patients atteints de diabète de type I des forums consacrés à la maladie sur internet, et sur leur lien avec l'ETP, est intéressante. Elle met en évidence le développement d'un type de temporalité survenant au sein de ces forums parallèlement au temps prescrit de la maladie, c'est-à-dire celui correspondant à la série d'auto-soins auxquels doivent procéder les patients à horaires réguliers concernant cette maladie (procéder aux injections d'insuline, contrôler la glycémie, *etc.*). Le temps construit grâce au forum est reconnu par les auteurs comme un temps de vécu de la maladie :

« Comme si le temps social ouvert que représentent ces forums, pouvait intégrer à la fois une temporalité réduite au temps mesurable de la maladie (heure de survenue d'une hypoglycémie, heures d'injection...) tout en ouvrant aux diverses formes de son vécu, dont l'explicitation résulte du temps que les patients prennent pour se le raconter mutuellement. Ici, les événements dans leur épaisseur ne peuvent être réduits à une mesure quantifiable. » (Harry & Gagnayre, 2013, p. 401).

L'un des intérêts de l'étude est ainsi de montrer la coprésence de plusieurs temporalités en fonction des types d'enjeux propres à la discussion. Pour les aspects techniques liés aux auto-soins, les échanges sont brefs et reviennent régulièrement. Pour ceux concernant la vie des patients avec la maladie, les durées des échanges sont à la fois plus longues (jusqu'à deux années de discussion) mais aussi plus variables, en fonction de la spécification de ce vécu :

« Le contenu des messages relate ici des événements, source de continuités et de ruptures d'une trajectoire de vie avec la maladie. Les ruptures se traduisent par un discours centré sur l'apparition des complications liées au caractère évolutif du diabète, sur les séparations du couple, ou un licenciement professionnel... La continuité se traduit par un discours centré sur les aménagements des projets de vie intégrant le diabète : rencontres entre pairs, constitution d'un couple et d'une famille (projets de grossesse)...

L'extrême variabilité dans la durée des threads rattachés à ces deux compétences, allant de quelques heures, quelques mois, à un ou deux ans, pourrait avoir valeur de métaphore : le diabète impacte le quotidien, ponctuellement ou durablement, quant aux domaines sensibles de la vie dont discutent ces internautes. Scolariser son enfant atteint de diabète relève d'une organisation rigoureusement orchestrée, envisager une grossesse questionne le rôle de la génétique, s'engager dans une vie de couple impose au partenaire un rôle d'acteur dans la prise en charge du diabète. Concernant l'adaptation à la maladie chronique, les questions relatives au vécu subjectif, renvoient à une autre temporalité, celle de l'attente, liée à l'incertitude qui marque par exemple la longueur du délai d'apparition de complications. Ici le questionnement sous-jacent aux messages place le sujet face à l'épaisseur de son vécu : la réponse peut nécessiter un retour en arrière sur le forum, à la recherche de threads plus anciens inscrits dans les pages du passé. » (*Id.*, p. 406-407).

Ces développements conduisent ainsi à la seconde conséquence que j'évoquais plus haut à propos de la prise en compte de la double dissolution temps-corps dans l'approche de l'éducation thérapeutique des patients. Concevoir l'éducateur comme un « auteur de temps » dans le champ de la santé impose de penser les conditions de la création de ce temps sous un double aspect : en tenant compte des différentes formes de dissonances des temps et des corps dans la vie des patients ; en clarifiant les espaces possibles (en dehors des temps institutionnels dédiés à l'ETP) de la dévolution aux patients de différents types de connaissances. La genèse d'une nouvelle corporéité pour le patient implique alors, pour reprendre l'expression empruntée à Bernard dans le chapitre 5 (*cf. supra*, p. 121), un travail « de tissage et dé tissage de temporalités », à partir d'une multitude de fils dont certains sont entièrement situés du côté de la sphère privée du sujet. Si la position de l'éducateur est de ce fait particulièrement délicate, son pouvoir d'action ne saurait pour autant en être amenuisé. Peut-être pourrait-il être repensé, à l'aide, encore une fois, de la manière dont il est possible de tirer avantage des mouvements de l'autre pour imposer son propre rythme à une histoire en cours. Des approches importantes de la corporéité dans l'espace de recherche artistique pourraient à coup sûr contribuer à un tel recadrage. Celle à laquelle je me référerai est issue de l'ouvrage déjà cité de Doganis (2012), consacré aux *Pensées du corps*. Soumettant la philosophie à l'épreuve des arts gestuels japonais (la danse, le théâtre et les arts martiaux), Doganis rapporte comment l'efficacité du temps dans le combat des maîtres d'art martiaux est fonction de l'écoute et de la manipulation du temps des

autres : celui de leur respiration, trahissant leurs intentions d'attaque, ou du déplacement de leur centre, offrant l'espace d'un déséquilibre où la force de l'adversaire viendra nourrir la sienne propre. « La "force" ou la maîtrise, avance Doganis, consistent donc plutôt à savoir se fondre et s'intégrer habilement dans un système plus vaste de courants et de flux préexistants » (2012, p. 43-44).

Ainsi pourrait-il en aller du travail de l'éducateur, dans le champ de la santé en particulier où les corps parcellisés, parfois dissous et rendus de ce fait difficilement saisissables, doivent être conduits dans une danse dont ils ne connaissent aucun pas et à laquelle ils devront pourtant se régler. Si Rousseau avait annoncé depuis longtemps la nécessité pour le pédagogue d'« avancer sous un masque », le rôle du thérapeute pourrait lui aussi se redéfinir sous l'angle de la ruse (Marchive, 2008). L'étude des pratiques du corps et de ses formes d'intelligence recompose en effet, avec le corps entier vu comme un ensemble dynamique de forces, une posture éducative s'apparentant à celle de la contre-attaque. Si les maîtres des arts du corps imposent ainsi leur force directionnelle, c'est que, rapporte encore Doganis, « il existe des nuances infinies dans la cadence et le rythme, le degré de subtilité du mouvement et le décentrement présidant à la contre-attaque [...] : on piège son adversaire en l'incitant en quelques sortes à émettre juste la quantité de mouvement qui suffira à le déséquilibrer et à en triompher. » (Doganis, 2006, p. 45). C'est *in fine* à une appréhension de l'éducation comme production de « temporalités victorieuses » que propose de contribuer une approche anthropologique de la diffusion des savoirs.

Conclusion. Les sciences de l'éducation : pouvoir d'ouverture, rigueur théorique et devoir d'imagination

« Penser n'est pas sortir de la caverne, ni remplacer l'incertitude des ombres par les contours tranchés des choses mêmes, la lueur vacillante d'une flamme par la lumière du vrai Soleil. C'est entrer dans le Labyrinthe, plus exactement faire être et apparaître un Labyrinthe alors que l'on aurait pu rester "étendu parmi les fleurs, faisant face au ciel". C'est se perdre dans des galeries qui n'existent que parce que nous les creusons inlassablement, tourner en rond au fond d'un cul-de-sac dont l'accès s'est refermé derrière nos pas – jusqu'à ce que cette rotation ouvre, inexplicablement, des fissures praticables dans la paroi.

Assurément, le mythe voulait signifier quelque chose d'important, lorsqu'il faisait du Labyrinthe l'œuvre de Dédale, un homme. »

C. Castoriadis, *Les Carrefours du Labyrinthe*, 1978, p. 6.

Cette citation est celle que j'avais choisie, voilà quelques années, comme ouverture de ma thèse. Plus exactement, je n'avais rapporté de Castoriadis que le premier paragraphe, jugeant sûrement que la dernière phrase n'était qu'un complément stylistique renvoyant à la mythologie. Ces années de recherche m'ont convaincue que j'avais là raté l'essentiel. Deux éléments fondamentaux se glissaient dans cette dernière phrase : les hommes ne font rien d'autre que construire des labyrinthes ; ce sont ces labyrinthes que les sciences de l'homme ont pour objet d'explorer, tout en construisant les siens propres. Renoncer à la lumière platonicienne au profit d'une compréhension des cultures : tel est sans doute l'une des convictions les plus solidement façonnées par ces années de recherche à propos des sociétés éducatives.

Dans mon parcours universitaire, le Labyrinthe dont parle Castoriadis a été bâti par des traditions de recherches déjà établies et auxquelles je dois énormément. Le fait que les sciences de l'éducation permettent de réunir dans un même périmètre les apports fondamentaux de la pédagogie mais également les productions des sciences sociales (concernant plus ou moins directement les phénomènes d'éducation) a permis l'émergence de l'approche anthropo-didactique de la diffusion des savoirs dans laquelle je me suis inscrite, et au sein de laquelle j'ai

entrepris à mon tour de faire apparaître de nouveaux labyrinthes. Ainsi mes premiers thèmes de recherche, émergeant de travaux préexistants, m'ont conduite à me saisir du concept de temps. La perspective que j'ai investie devait interdire sa naturalisation, déployer sa dynamique et sa dimension proprement pratique. C'est donc un travail de construction conceptuelle autour de cette intuition portée par d'autres, et consubstantiellement de mise à l'épreuve empirique, que j'ai commencé par mener et qui a abouti à la théorisation proposée de la temporalité didactique. A partir d'elle, et pour la soutenir, le concept de corporéité devait bientôt émerger. Je les considère aujourd'hui comme deux modalités opératoires pour une approche anthropologique de la diffusion des savoirs permettant : d'une part, la clarification de l'organisation des labyrinthes au sein desquels évoluent des sociétés éducatives spécifiques ; d'autre part, la genèse de nouveaux chemins pour la recherche en éducation, prolongeant ou déconstruisant ses perspectives actuelles. Car autant que les hommes reconstruisent inlassablement leurs labyrinthes, les sciences de l'éducation sont soumises elles aussi au même processus de construction, et appelées, en tant que sciences, à exercer une vigilance accrue sur le statut de ces dernières.

C'est bien dans cette perspective dynamique donc, que je positionne le fonctionnement de ma discipline, au moment où celle-ci se reconfigure sous l'effet de deux facteurs importants : d'une part, celui de son ouverture largement évoquée à des contextes nouveaux d'étude de l'éducation ; d'autre part, celui de l'évolution du profil des chercheurs qui la constituent aujourd'hui, dont certains – parmi lesquels je compte – sont ce que l'on appelle de "purs produits" des sciences de l'éducation. L'expression se profile sous forme d'oxymore. Evoquant à la fois l'idée d'une discipline suffisamment établie pour former ses propres chercheurs, elle rappelle aussi que ces derniers ne sont plus issus du vivier "traditionnel", voire "naturel" et "légitime", que constituaient les professionnels de terrain dans les générations précédentes d'enseignants-chercheurs. Je dois dire qu'en feuilletant quelques notes d'H.D.R. au moment de commencer la mienne, j'ai pu saisir combien mon écrit ne pourrait débiter par ce long récit de la pratique révolue, où la fonction d'éducateur, de professeur ou de formateur est présentée comme le terreau des questionnements scientifiques actuels. Et je ne peux manquer, ici, de rapporter cet extrait de l'article de Marchive (2005) consacré à la familiarité du chercheur à son terrain d'étude, qui tarauda pour quelques temps la jeune chercheuse que j'apprenais à être alors :

« On peut craindre que l'évolution du recrutement des enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation – la plupart des jeunes recrutés n'ayant pas la culture professionnelle que conférerait à leurs aînés la pratique de l'enseignement – ne contribue guère à réduire l'écart entre praticiens et chercheurs. Ce n'est pas une raison pour ne pas s'interroger sur les conditions d'un tel rapprochement. »
(Marchive, 2005c, p. 90).

Il ne m'appartient pas, certainement, de juger du rapport que j'ai pu entretenir avec les enquêtés rencontrés sur mes différentes recherches. Mais près de 10 années après l'invitation

faite par Marchive à s'interroger sur les conditions du rapprochement entre le chercheur et son terrain d'étude, je prendrais le risque de poser quelques convictions aujourd'hui établies, pouvant contribuer à la discussion. La première, consiste à rappeler que la pratique passée d'une fonction ne protège pas de l'oubli des conditions de son exercice, ni du risque concomitant d'une distance accrue entre le chercheur et ceux dont il étudie les pratiques. La seconde, avance que la manière dont les sciences de l'éducation m'ont été enseignées (en partie, disons-le, par celui dont j'ai rapporté les paroles ici), fut fondamentale pour tenter d'éviter l'écueil pointé. Rien n'interdit, pour le dire autrement, que les sciences de l'éducation soient un terreau suffisant à la production de positionnements justes des futurs chercheurs par rapport à leur terrain d'étude, qui plus est dans un contexte où l'évolution rapide des conditions de l'éducation (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) hypothèque de plus en plus fermement l'idée d'une similarité entre les pratiques actuelles et passées en éducation : il serait abusif de prétendre que les enseignants d'aujourd'hui sont soumis aux mêmes défis et aux mêmes contraintes qu'il y a 15 ou 20 ans.

C'est dans cette perspective, par conséquent, que je proposerai pour conclure de décliner trois nécessités contribuant de mon point de vue à la formation à la recherche en sciences de l'éducation. Elles étaient annoncées dans le titre choisi pour cette conclusion : « pouvoir d'ouverture », « rigueur théorique » et « devoir d'imagination ».

Pouvoir d'ouverture

« La culture, c'est tout ce qu'on ne comprend pas chez l'autre ».

J. Bazin, cité par Bensa, 2008, p. 8

Mon parcours m'a conduite à concevoir les sciences de l'éducation comme une discipline donnant les moyens de l'étude de l'autre. La place prise par l'anthropologie dans mes travaux traduit en partie cette posture. J'aimerais ainsi, plus de 60 ans après les premières formulations du projet d'une anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis, proposer une sorte de réactualisation, dans les sciences de l'éducation, de l'élan à la fois scientifique et praxéologique qui avait nourri le développement de recherches croisant anthropologie et diffusion des savoirs. Comme je l'ai déjà évoqué, l'institutionnalisation officielle du courant de l'anthropologie de l'éducation avait malheureusement à l'époque resserré la question éducative au seul champ scolaire, au sein duquel il avait en outre importé une définition de la culture parfois sclérosante pour le développement scientifique (incapable, par exemple, jusqu'aux apports de McDermott à tout le moins, de saisir la culture comme l'un des produits possibles de l'éducation). Une anthropologie de la diffusion des savoirs dans les sciences de l'éducation devrait ainsi pouvoir conserver la dimension critique de l'anthropologie et repositionner la culture au sein d'un ensemble de déterminations, mais aussi de possibles. Cette perspective critique reste ainsi tout à

fait compatible avec des perspectives praxéologiques fondamentales, qui n'ont cessé de nourrir les sciences de l'éducation. En permettant l'émergence de compréhensions nouvelles à propos du fonctionnement des sociétés éducatives, elle ouvre aussi de nouvelles voies d'action pour ses membres.

Rigueur théorique

Il reste qu'une telle anthropologie de la diffusion des savoirs est théoriquement exigeante. La conceptualisation des phénomènes humains sous l'angle des relations et des positions, plus que des mentalités ou des choix, interdit d'emblée toute prétention à la généralité tant elle cheville l'explication des comportements des sujets aux conditions spécifiques des situations particulières dans lesquelles ils sont pris, et qu'ils participent à créer. Ce faisant, elle ne renonce pas pour autant à l'ambition d'un savoir objectif sur le monde social ni sur les logiques de la diffusion des savoirs qui y sont à l'œuvre. Il lui faut ainsi se doter d'instruments conceptuels robustes, permettant de tenir ensemble deux impératifs : spécifier des questionnements sur des phénomènes éducatifs particuliers ; dégager les dimensions pertinentes de généralité à propos de ces phénomènes. C'est dans ce sens que j'ai développé le couple temporalité-corporéité dans cette note. La définition même de chaque concept oblige à la spécification de la réflexion aux types de contextes investigués par le chercheur, mais aussi, consubstantiellement à celle des moyens de l'observation : quelles contingences construire pour mieux comprendre ce qui se joue ici ? C'est sur ce dernier aspect, plus épistémologique et méthodologique que je conclurai enfin. Je l'ai nommé : « devoir d'imagination ».

Devoir d'imagination

L'injonction est évidemment paradoxale. Elle est pourtant au cœur du travail du chercheur tel que je le conçois et concerne notre capacité à imaginer des dispositifs d'étude permettant de construire des résultats nouveaux et solides sur lesquels pourront reposer des positionnements ambitieux sur les questions éducatives. C'est en effet parce que les sciences de l'éducation ne doivent pas renoncer à dire des choses importantes – dans une société où les discours sur l'enseignement ou l'apprentissage sont si facilement tenus au nom de la *doxa* – qu'il est fondamental pour notre discipline de produire des interprétations supportées par des contingences robustes. Le jeu est risqué bien sûr : « La science comporte de l'incertitude en son centre dès lors qu'elle dépasse la manipulation empirico-computationnelle ou la simple description et qu'elle veut être théorie. » (Castoriadis, 1978, p. 152).

Ainsi les sciences de l'éducation me semblent aujourd'hui être suffisamment mûres pour mettre à disposition des jeunes chercheurs des cadres théoriques et des outillages conceptuels spécifiques à la discipline, mais dans une perspective plus heuristique et inventive que normative. A sa mesure, le couple conceptuel temporalité-corporéité voudrait avoir pour rôle de propulser l'imagination vers de nouvelles études. Imposant la création de contingences

spécifiques, il reste incapable, fondamentalement, de les définir *a priori*. La formation de nouveaux chercheurs n'échappe pas à la nécessité de la dévolution.

Je crois ainsi à l'imagination scientifique comme une nécessité fondamentale de la recherche mais également comme un fruit essentiel de la formation du chercheur ; et je remercie profondément tous ceux qui auront, dans mon parcours, concouru à son émergence. En me permettant d'être confrontée à ce réel qui résiste et en me donnant les moyens de sa domestication, ils ont aussi rendu possible l'esquisse de nouveaux chemins, parfois labyrinthiques, vers la danse ou encore la santé. L'intuition de devoir les emprunter est dès lors indissociablement personnelle et forgée par cette culture. Elle permet d'envisager, presque sur le mode de la protention, que quelque chose d'important est à portée de main. Comme le songe bachelardien peut être l'amorce de la pensée, l'injonction à l'imagination devient alors une dynamique interne, sorte de schème d'action au cœur du métier de chercheur. L'ouverture vers de nouveaux domaines et de nouvelles idées n'est plus le fruit d'une décision mais d'une nécessité qui structure la pratique du chercheur. C'est vers ce type de nécessité, si exigeante et à la fois profondément excitante, que j'aimerais à mon tour conduire de futurs chercheurs, pour que les sciences de l'éducation restent ce terrain d'ouverture, de rigueur et d'imagination scientifique, au service de questions sociétales essentielles.

Références bibliographiques

- Aiach P. & Fassin D. (1999). – *Les métiers de la santé. Enjeux de pouvoir et quête de légitimité*. Paris: Broché, coll. "Anthropos".
- Akkari A. & Dasen P.-R. [dir.] (2004). – *Pédagogies et pédagogues du sud*. Paris : L'Harmattan.
- Altet M. (1994). – « Comment interagissent enseignant et élèves en classe ? », *Revue Française de Pédagogie*, n° 107, p. 123-139.
- Altet M. (2002). – « Une démarche de recherche sur la pratique enseignante: l'analyse plurielle », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 85-93.
- Altet M. (2007). – « La contribution de l'analyse de pratiques en IUFM et de la réflexion sur l'action à la construction du savoir enseigner ». In M. Bru & L. Talbot L. (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: PUR, 238 p., coll. "Didact éducation", 49-68.
- Amade-Escot C. & Venturini P. (2009). – "Le milieu didactique: d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept", *Education et didactique*, 2009/1 (vol. 3), 7-43.
- Amselle J.-L. (1990). – *Logiques métisses*. Paris: Editions Payot, 257 p., coll. "Bibliothèque scientifique Payot".
- Amselle J.-L. (2010). – *Révolutions. Essais sur les primitivismes contemporains*. Paris: Stock, 232 p., coll. "Un ordre d'idées".
- Anderson-Levitt K. (2006). – « Les divers courants de l'anthropologie de l'éducation ». *Education et Sociétés*, 17/2006/1, 7-37.
- Arnaud-Bestieu A. & Amade-Escot C. (2010). – « La construction de la référence en danse contemporaine : analyse comparée de pratiques d'enseignement à l'école primaire », *Travail et formation en éducation [En ligne]*, 6 | 2010, mis en ligne le 16 décembre 2010, Consulté le 15 juillet 2013. URL : <http://tfe.revues.org/1244>
- Artaud M. (1998). – « Introduction à l'approche écologique du didactique. L'écologie des organisations mathématiques et didactiques ». *Actes de la IXe Ecole d'été de didactique des mathématiques*. Caen : ARDM, p. 101-139.
- Assude T. (1996). – « De l'écologie et de l'économie d'un système didactique : une étude de cas ». *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 16.1, p. 47-70.
- Assude T. (2004). – « Time Management in the Work Economy of a Class, a Case Study: Integration of CABRI in Primary School Mathematics Teaching », *Educational Studies in Mathematics*, vol 59, n°1, pp. 183-203.
- Augé M. (1986). – "L'anthropologie de la maladie", pp. 77-90 In E. Benveniste, P. Gourou, A. Haudricourt, A. Leroi-Gourhan, C. Lévi-Strauss & G.H. Rivière, (dir.) (1986). – *Anthropologie. Etat des lieux*. Volume n° 97-98 de L'Homme. SI: EHESS et Librairie Générale Française. 410 p., coll. "Biblio essais. Le livre de poche".

- Austin J.L. (1970). – *Quand dire, c'est faire*. sl: Editions du Seuil, 202 p., coll. "Points. Essais".
- Bachelard G. (2004). – *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 305 p., coll. "Bibliothèque des textes philosophiques".
- Balacheff N. (1988). – « Le contrat et la coutume : deux registres des interactions didactiques », in C. Laborde (ed) *Actes du premier colloque Franco-Allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble : La Pensée Sauvage, 15-26.
- Balcou-Debussche M. (2006). – *L'éducation des malades chroniques. Une approche ethnosociologique*. Paris: éditions des archives contemporaines, 280 p.
- Balint M. (1996). – *Le médecin, son malade et la maladie*. Paris: Editions Payot & Rivages, 418 p.
- Baxmann I., Rousier C. & Veroli P. (Dir.) (2006). – *1931. Les Archives internationales de la danse. 1952*. Pantin: CND, 247 p., coll. "Recherches".
- Bayer E. (1970). – L'analyse des interactions verbales dans la classe. *Les Sciences de l'Education pour l'Ère Nouvelles*. 4, 14-27.
- Bazin J. (2008). – *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse: Anacharsis Editions, 599 p., coll. "Essais".
- Becker H. (1988). – *Les Mondes de l'Art* [traduit de l'anglais par J. Bouniort]. Paris: Flammarion, 379 p., série "Art, Histoire, Société".
- Bedouin D. (2012). – "Une ethnographe entendante dans le « monde des sourds » : conditions d'enquête auprès d'enfants sourds signeurs". *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* - Vol. 45, 2012/4, "L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique", pp. 15-33.
- Bensa A. (1997). – Images et usages du temps. *Terrain*, 29 (« Vivre le temps »), 5-18.
- Bensa A. (2006). – *La fin de l'exotisme. Essais d'anthropologie critique*. Toulouse: Anacharsis Editions, 364 p., coll. "Essais".
- Bensa A. (2008). – « L'anthropologie autrement », In J. Bazin, *Des clous dans la Joconde. L'anthropologie autrement*. Toulouse: Anacharsis Editions, 599 p., coll. "Essais", pp. 5-17.
- Bensa A. (2010). – *Après Lévi-Strauss: pour une anthropologie à taille humaine* [entretien mené par B. Richard]. Paris: Les Editions Textuel, 126 p., coll. "Conversations pour demain".
- Bernard M. (2001). – *De la création chorégraphique*. Pantin: Centre National de la Danse, 270 p., coll. "Recherches".
- Bernard M. (2002). – « De la corporéité fictionnaire ». *Revue internationale de philosophie*, 422, 523-534.
- Berquin A. (2009). – *Les soins de santé entre standardisation et personnalisation: Perspectives clinique, économique, éthique et anthropologique*. Paris: Editions Seli Arslan, 153 p.
- Berry V. (2012). – "Ethnographie sur Internet : rendre compte du « virtuel »". *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* - Vol. 45, 2012/4, "L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique", pp. 35-58.
- Berthier P. (1996). *L'ethnographie de l'Ecole. Eloge critique*. Economica, 111 p., coll. "Poches Ethno-sociologie".
- Bickel W.K., Yi R., Kowal B.P. & Gatchalian K.M. (2008). – "Cigarette smokers discount past and future rewards symmetrically and more than controls: Is discounting a measure of impulsivity?" – *Drug and Alcohol Dependence*, n° 96, 256-262.

- Blais M.-C., Gauchet M. & Ottavi D. (2008). – *Conditions de l'éducation*. Paris: Editions Stock, 264 p., coll. "Les essais".
- Bloom B. S. (1974). – « Time and Learning ». *American Psychologist*, n°29, p. 682-688.
- Boas F. (1986 [1928]). – *Anthropology and Modern life*. New-York: Dover.
- Borg W. R. (1980). – « Time and School Learning », p. 32-62, in C.C. Denham & A. Lieberman (Eds), *Time to learn*, Washington: The National Institute of Education.
- Bosch M. & Gascón J. (2002). – Organiser l'étude. 2. Théories & empiries. In J.-L. Dorier & al. (eds), *Actes de la 11ème Ecole d'été de didactique des Mathématiques*. Version électronique du cédérom d'accompagnement. Grenoble: La pensée Sauvage édition.
- Boudon R. (1979). – *L'Inégalité des chances*. Paris: Armand Colin, 334 p., coll. "Pluriel".
- Bourdieu P. & Passeron J.-C. (1970). – *La Reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit, 189 p., coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu P. & Passero, J.C. (1985). – *Les Héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Editions de Minuit, 189 p., coll. « Le sens commun ».
- Bourdieu P. (1980). – *Le sens pratique*. Paris: Les Editions De Minuit, 474 p., coll. "Le sens commun".
- Bourdieu P. (1982). – *Leçon sur la leçon*. Paris: Les Editions De Minuit, 55p.
- Bourdieu P. (1993). – « Comprendre ». In P. Bourdieu (dir), *La misère du monde*. Paris: Editions du Seuil, 947 p., coll. "Libre examen", 903-925.
- Bourdieu P. (1998a). – *Les règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*. sl: Seuil, 567 p., coll. "Points Essais".
- Bourdieu P. (1998b). – *Contre-feux*. Paris: Editions Liber, 125p., coll. "Raisons d'agir".
- Bourdieu P. (2000). – *Esquisse d'une théorie de la pratique*. [Précédé de *Trois études d'ethnologie Kabyle*] Paris: Seuil, 429 p., coll. « Essais ».
- Bourdieu P. (2003). – *Méditations pascaliennes*. sl: Le Seuil, 391 p., coll. "Point. Essais".
- Boutonnet M., Berard A., Dupuis V., Chopin M.P., Sarrazy B., and Gillet D. (2011). -- « Measure of Anxiety's Criteria of Dental Students Ending Clinical Training ». [poster] 45th Meeting of the Continental European Division of the International Association of Dental Research (CED-IADR). August 31-September 3, 2011. Budapest, Hungary.
- Bressoux P. (1990). – Méthodes pédagogiques et interactions verbales dans la classe : quel impact sur les élèves de CP ? *Revue Française de Pédagogie*, 93, 17-26.
- Bressoux P. (1994). – « Les recherches sur les effets école et les effets maîtres », *Revue Française de Pédagogie*, n° 108, p. 91-137
- Bressoux P., Coustère P. & Leroy-Audoin C. (1997). – « Les modèles multiniveau dans l'analyse écologique: le cas de la recherche en éducation ». *Revue Française de Sociologie*, XXXVIII, 67-96.
- Brohm J.-M. (2001). – *Le corps analyste. Essai de sociologie critique*. Sl: Anthropos, 266 p., coll. "Anthropos Ethno-Sociologie".
- Bronner A. & Noirfalise A. (2002). – Structures, fonctionnement, écologie des organisations didactiques. A propos de l'algèbre en quatrième. T1 - TD 4. In J.-L. Dorier & al. (eds), *Actes de la 11ème Ecole d'été de didactique des Mathématiques*. Version électronique du cédérom d'accompagnement. Grenoble: La pensée Sauvage édition.

- Brougère G. & Bézille H. (2007). – « De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation ». *Revue française de pédagogie : recherches en éducation*, n° 158, p. 117-160.
- Brougère G. & Fabbiano G. (dir.) (2014). – *Apprentissages en situation touristique*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 191 p., coll. "éducation et didactiques".
- Brougère G. (2007). – « Les jeux du formel et de l'informel », *Revue Française de Pédagogie*, n°160, 5-12.
- Brousseau G. & Centeno J. (1991). – « Rôle de la mémoire didactique de l'enseignant ». *Recherches en Didactique des mathématiques*. 11 (2.3), 167-210.
- Brousseau G. & Warfield V. (1999). – « The case of Gaël », *Journal of Mathematical Behavior*, n°18 (1), 1-46.
- Brousseau G., Sarrazy B. & Novotna J., (2013) « Didactic Contract in Mathematics Education » (SEME) trad. Virginia Warfield, *Encyclopedia of Science Education*, Springer.
- Brousseau G. (1978). – « L'observation des activités didactiques ». *Revue Française de Pédagogie*, 45, 130-140.
- Brousseau G. (1980). – « Les échecs électifs dans l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire », *Revue de laryngologie otologie rhinologie*, G. Portmann et M. Portmann (ed.), vol. 101, 3-4, 107-131.
- Brousseau G. (1983). – « Les obstacles épistémologiques et les problèmes en mathématiques ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 4(2), 1, 65-198.
- Brousseau G. (1986). – « Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques ». *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau G. (1988). – « Le contrat didactique: le milieu ». *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau G. (1997). – *Théorie des situations didactiques*. Cours donné à l'Université de Montréal en juin 1997 à l'occasion de la remise du doctorat *honoris causa*.
- Brousseau G. (1998). – *Théorie des situations didactiques*, [textes rassemblés et préparés par N. Balacheff, M. Cooper, R. Sutherland, V. Warfield]. Grenoble : La Pensée Sauvage, 395 p., coll. « Recherches en didactique des mathématiques ».
- Brousseau G. (2007). – « Les utilisations abusives des évaluations », communication non publiée réalisée dans le cadre du symposium "Didactique et politique" du 9-11 mai 2007 à l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, 2007.
- Brousseau N. & Brousseau G. (1987). – *Rationnels et décimaux dans la scolarité obligatoire. Compte rendu d'observations de situations et de processus didactique à l'école Jules Michelet de Talence*. Talence : IREM d'Aquitaine, 535 p.
- Brousseau N. & Brousseau G. (2005a). – *L'analyse des processus*. Document d'accompagnement de l'atelier 6 du thème 1. XIIIe école d'été de didactique des mathématiques, Ste Livrade, 17-26 août 2005.
- Brousseau N. & Brousseau G. (2005b). – *Dépendances dans les processus*. Document d'accompagnement de l'atelier 6 du thème 1. XIIIe école d'été de didactique des mathématiques, Ste Livrade, 17-26 août 2005.
- Bru M. & Talbot L. (dir.) (2007). – *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: PUR, 238 p., coll. "Didact éducation".
- Bru M. (1991). – *Les Variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*, Toulouse : Editions Universitaires du Sud, 1991, 163 p.

- Bru M., Altet M. & Blanchard-Laville C. (2004). – « À la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages » *Revue Française de Pédagogie*, n° 148, p. 75-87.
- Buirge S. (2012). *Une vie dans l'espace de la danse*. Sl: Le bois d'Orion, 267 p.
- Buisson F. (2000). – *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* [extraits choisis et présentés par P. Hayat]. Paris : Presses Universitaires de France.
- Caire J-M., Sarrazy B., Tétreault S. (2013). – « Analyse socio-politique des conditions de maintien à domicile de la personne Alzheimer en France : un état des lieux ». *Revue Française des Affaires Sociales (RFAS)*, Direction de la Recherche, des Etudes, de l'Evaluation et des Statistiques (DRESS) et du Ministère du Travail, de l'Emploi et de la Santé.
- Caroll J.B. (1963). – « A Model of School Learning », *Teachers College Record*, vol. 64, n° 8, p. 723-733.
- Casalfiore S. (2002). – « La structuration de l'activité quotidienne des enseignants en classe: vers une analyse en termes d'"action située" », *Revue Française de Pédagogie*, n° 138, p. 75-84.
- Castoriadis C. (1978). – *Les carrefours du labyrinthe 1*: éditions Seuil, 413 p., collection « Points Essais ».
- Charron A., Montésinos-Gelet I. & Morin M.-F. (2008). – "La temporalité didactique dans les pratiques déclarées en orthographe appochées chez des enseignantes de maternelle". *Revue française de pédagogie*, 163, 91-103.
- Chesneaux J. (1997). – « Habiter le temps ». *Terrain*, 29 (« Vivre le temps »), 19-30.
- Chevallard Y. & Mercier A. (1987). – *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM d'Aix Marseille, n°8.
- Chevallard Y. (1991 [1985]). – *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné* [réédition revue et augmentée avec un exemple d'analyse de la transposition didactique d'Y. Chevallard et M.-A. Johsua]. La Pensée Sauvage, 240 p., coll. « recherches en didactiques des mathématiques ».
- Chevallard Y. (1994). – « Les processus de transposition didactique et leur théorisation ». In Arsac et a. (Eds.), *La transposition didactique à l'épreuve*. Grenoble: La Pensée Sauvage, p. 83-122.
- Chevallard Y. (1997). – « Familiale et problématique, la figure du professeur », *Recherches en Didactique des Mathématiques*, vol. 17, n° 3, p. 17-54.
- Chopin M.-P. & Saladain L. (2013). « Diffuser l'art chorégraphique : intérêts et enjeux d'une étude des "publics de la danse" en sciences de l'éducation ». Congrès international AREF 2013 (*Actualité de la Recherche en Education et Formation*), Montpellier, 27-30 août 2013.
- Chopin M.-P. & Nefflier M. (2013). – « Les paradoxes de l'autonomie du patient dans la relation thérapeutique en médecine générale : entre idéologies noosphériennes et pratiques de terrain ». Congrès international AREF 2013 (*Actualité de la Recherche en Education et la Formation*), Montpellier, 27-30 août 2013.
- Chopin M.-P. & Roiné C. (2013). – « The anthropological and didactical determinations of the selection of pupils 'task in elementary teaching in mathematics: an introduction to the concepts of didactic "blindness" and "visibility" ». *Proceedings of SEMT 13*, 19-26 août 2013.

- Chopin M.-P. & Sardet C. (2013). – « Culture scolaire, culture théâtrale: points de rencontre et de frottement », pp. 201-222 in Y. Abdelkader, O. Fertat & S. Bazile (Dir.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.
- Chopin M.-P. & Vigneron L. (2014, à paraître). « Les corps engagés : étude des conditions anthropologiques et didactiques des apprentissages corporels dans le théâtre au lycée », *Revue Performance*, n°1.
- Chopin M.-P. (2005). – « Le temps didactique en Théorie Anthropologique du Didactique. Quelques remarques méthodologiques à propos des 'moments de l'étude' ». In Ruiz-Higueras L., Estepa A., Javier García F. (Eds.) *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 301–318). Jaén : Servicio de publicaciones – Universidad de Jaén.
- Chopin M.-P. (2007a). – *Le temps didactique dans l'enseignement des mathématiques. Approche des modes de régulation des hétérogénéités didactiques*. Thèse pour le doctorat de l'Université Victor Segalen Bordeaux 2, 337 p.
- Chopin M.-P. (2007b). – « L'hétérogénéité en question. Analyse des effets didactiques des modes de régulation des hétérogénéités sur les élèves faibles dans l'enseignement de l'arithmétique ». Congrès international AREF 2007 : 28-31 août 2007, Strasbourg.
- Chopin M.-P. (2008a). – « La visibilité didactique: un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement ». *Education et didactique*, vol. 2, n°2, 63-80.
- Chopin M.-P. (2008b). – « Des spécificités personnelles aux spécificités didactiques. Cas de l'enseignement des mathématiques aux élèves faibles de classe ordinaire ». In N. Bednarz & C. Mary (dir.), *L'enseignement des mathématiques auprès de publics spécifiques ou dans des contextes difficiles*. Actes du colloque EMF 2006 (cédérom). Sherbrooke : Editions du CRP.
- Chopin M.-P. (2008c). – "Approche anthropo-didactique du temps dans l'enseignement des mathématiques: fondements, résultats et perspectives", pp. 271-297 In L. Coulange & C. Hache (Eds), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques, Année 2008*. Paris: ARDM et IREM de Paris 7, 375 p.
- Chopin M.-P. (2009). – "Status and methods of observation of classroom practices: pieces of discussion from the example of the COREM", *Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)*, supplemento n. 4 al n. 19.
- Chopin M.-P. (2010a). – « Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement ». Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 170, 87-110.
- Chopin M.-P. (2010b). – « Le temps didactique et ses niveaux d'étude : enjeux d'une clarification conceptuelle pour l'analyse des pratiques d'enseignement », *Recherches en didactique des mathématiques*, 30(1), 83-112
- Chopin M.-P. (2011a). – *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes, coll. "Paideia".
- Chopin M.-P. (2011b). – "Didactic time and heterogeneities in mathematics teaching: How teachers deal with clock, knowledge, and pupils in their practice?", pp. 103-110 in J. Novotna & H. Moraova, *The mathematical knowledge needed for teaching in elementary schools*, Proceedings of the International Symposium Elementary Maths Teaching. Prague: Charles University, Faculty of Education, 390 p.

- Chopin M.-P. (2012). – « Reprendre la leçon, renouer le temps didactique: spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde ». *Education et Didactique*, vol. 6, n°3, p. 21-40.
- Chopin M.-P. (2014, à paraître). – « Temporalisation et diffusion des savoirs. Pour une conception constitutive du temps dans les phénomènes d'enseignement ». *Cahiers du Cerfee*.
- Chopin M.-P. (2015, accepté). – *Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Fabert: coll. "Pédagogues du monde entier".
- Chopin M.-P., Sarrazy B. (2014, à paraître). – « Contribution anthropo-didactique à l'étude des effets de l'individualisme sur la création des inégalités : cas des interactions verbales dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 », *Education et didactique*. Vol. 8.
- Cirade G. & Matheron Y. (2002). – Structures, fonctionnement, écologie des organisations didactiques. A propos des fonctions. T1 - TD 3. In J.-L. Dorier & al. (eds), *Actes de la 11ème Ecole d'été de didactique des Mathématiques*. Version électronique du cédérom d'accompagnement. Grenoble: La pensée Sauvage édition.
- Clanet J. (2007). – « Une compétence pour enseigner: gérer et organiser les interactions maître-élève(s) ». In M. Bru & L. Talbot L. (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: PUR, 238 p., coll. "Didact éducation", 135-150.
- Coltice M. (2002). – *La danse au collège: le modèle de "pratiquant culture"*. Thèse pour le doctorat de l'Université de Lyon 2, sous la direction de M. Develay, 437 p.
- Comenius (2002). – *La Grande Didactique*. sl: Klincksieck, 284 p., coll. « Philosophie de l'éducation ».
- Compayré G. (1879). – *Histoire critique des doctrines de l'Education en France depuis le seizième siècle*. Paris: Hachette.
- Compayré G. (1917). – *Histoire de la pédagogie*. Paris: Delaplane.
- Conne F. (1992). – Savoir et connaissance dans la perspective de la transposition didactique. *Recherches en Didactique des mathématiques*. 12 (2,3), 221-270.
- Coombs P. H. & Ahmed M. (1974). – *Attacking Rural Poverty, How Nonformal Education Can Help*. Baltimore: The John Hopkins University Press.
- Cotton K. (1989). – *Educational Time Factors*. Northwest Regional Educational Laboratory. Document disponible en ligne: <http://www.nwrel.org/scpd/sirs/4/cu8.html>
- Coulon A. (1993). -- *Ethnométhodologie et éducation*. Paris: Presses Universitaires de France, 238 p., coll. "L'éducateur".
- Crahay M. (2000). – *L'Ecole peut-elle être juste et efficace?* Bruxelles: De Boeck Université, 452 p.
- Dautrey J. (Dir.) (2010). – *La recherche en art(s)*. Sl: Editions mf, 349 p.
- de Certeau M. (1990). – *L'invention du quotidien*. (1. arts de faire). Sl: Gallimard, 349 p., coll. "folio essais".
- Deudelin C. & Brodeur M. (2007). – « Changement conceptuel et autorégulation de l'apprentissage dans la formation des enseignants ». In M. Bru & L. Talbot L. (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: PUR, 238 p., coll. "Didact éducation", 67-86.
- Delalande J. (2001). – *La cour de récréation. Pour une anthropologie de l'enfance*. Rennes: PUR, 278 p., coll. "Le sens social".

- Delalande J. (2003). – « Culture enfantine et règles de vie. Jeux et enjeux de la cour de récréation ». *Terrain*, 40, 99-114.
- Delbos G. & Jorion P. (1990). – *La transmission des savoirs*. Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme, 306 p., coll."Ethnologie de la France".
- Delhaxhe A. (1997). – « Le temps comme unité d'analyse dans la recherche sur l'enseignement », *Revue Française de Pédagogie*, n° 118, p. 107-125.
- Derouet J.-L., Henriot-Van Zanten A. & Sirota R. (1990). – « Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe », pp. 205-241 In J. Hassenforder J. (Dir.). *Sociologie de l'éducation. 10 ans de recherches*. Paris : INRP / L'Harmattan.
- Desprès A. & Le Moal P. (2010). – "Recherche en danse/danse en recherche", pp. 83-131 In J. Dautrey (dir.), *La recherche en art(s)*. Sl: Editions mf, 349 p.
- Doganis B. (2012). – *Pensées du corps. La philosophie à l'épreuve des arts gestuels japonais (danse, théâtre, arts martiaux)*. Paris: Les Belles Lettres, 231 p., coll. "Japon".
- Doyle W. (1986). – « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants », p. 435-481, in M. Crahay & D. Lafontaine (Dir.), *L'Art et la science de l'enseignement*, Bruxelles: Labor, 507 p., coll. "Education 2000".
- Dufor, F. (1998). – « La transposition didactique : un outil de lecture des conceptions des enseignantes en danse ». In C. Amade-Escot, J.P. Barrué, J.C. Bos, F. Dufor, M. Dugrand, Terrisse (Eds.), *Recherches en EPS : bilan et perspectives* (pp 119-129). Paris : revue EPS.
- Durand M. (1996). – *L'Enseignement en milieu scolaire*, Paris: PUF, 227 p., coll. « L'Éducateur ».
- Dussault G. & al. (1973). – *L'analyse de l'enseignement*. Montréal: Presses Universitaire du Québec, 311 p.
- Eribon D. (2013). – *La société comme verdict*. Paris: Fayard, 275 p., coll. "à venir".
- Erny P. (1972). – *L'enfant et son milieu en Afrique noire. Essais sur l'éducation traditionnelle*. Paris : Payot.
- Esmenjaud-Genestoux, F. (2002). – « Les assortiments didactiques ». TD 2 du thème 2. *Actes de la 11ème Ecole d'Été de Didactique des Mathématiques*. Version électronique du cd-rom d'accompagnement. Paris: La Pensée Sauvage éditions.
- Fabian J. (2006). – *Le temps & les autres. Comment l'anthropologie construit son objet* [traduit de l'anglais par E. Henry-Bossonney & B. Müller. Toulouse: Editions Anacharsis, 313 p., coll. "Essais".
- Faïta D. (2003). – « Apport des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes », *Skholé*, hors-série n° 1, p. 17-23.
- Fassin D. & Memmi D. (Eds) (2004). – *Le gouvernement des corps*. Paris: Éditions de l'École Pratiques de Hautes Études en Sciences Sociales, coll. "Cas de figure", 269 p.
- Faure S. (1999). – "Le processus d'incorporation et d'appropriation des savoir-faire du danseur", *Education et Sociétés*, 4(2), 75-90.
- Faure S. (2000). – *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris: La Dispute, 279 p.
- Faure S. (2003). – "Apprentissages et motricités de la danse chorégraphiée", in M. Kail & M. Fayol, *Les sciences cognitives et l'école*. Paris: PUF, p. 415-442.

- Filloux-Vigreux M. (2001). – *La danse et l'institution. Genèse et premiers pas d'une politique de la danse en France, 1970-1990*. Sl: L'Harmattan, 332 p., coll. "Musique et champ social".
- Firebaugh G. (1978). – «A rule for inferring individual-level relationships from aggregate data», *American sociological review*, 43, pp. 557-572.
- Flanders N.A. (1976). – Analyse de l'interaction et formation [extrait de *Interaction analysis and inservice training* (1968). – *Journal of Experimental Education*, 37, 126-132], in A. Morrisson & D. Mc Intyre, *Psychologie sociale de l'enseignement*. Paris: Bordas, p 57-69.
- Fluckiger A. & Mercier A. (2002). – « Le rôle d'une mémoire didactique des élèves, sa gestion par le professeur ». *Revue Française de Pédagogie*, 141, 27-35.
- Forquin J.-C. (1979a). – « L'approche sociologique de la réussite et de l'échec scolaires ». Note de synthèse (partie 1). *Revue Française de Pédagogie*, 48, 90-100.
- Forquin J.-C. (1979b). – « La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965 ». Note de synthèse (partie 2). *Revue Française de Pédagogie*, 49, 87-98.
- Forquin J.-C. (1980). – « La sociologie des inégalités d'éducation: principales orientations, principaux résultats depuis 1965 ». Note de synthèse (partie 3). *Revue Française de Pédagogie*, 51, 77-92.
- Forquin J.C. (1989). – *Ecole et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck Université, 247 p., coll. "Problématiques et recherches".
- Forquin J.-C. (2008). – *Sociologie du Curriculum*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, coll. "Paideia", 197 p.
- Forquin J.-C. (1997). – *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Paris, Bruxelles: De Boeck & Larcier, 390 p., coll. "Pédagogie".
- Fortin S. & Rail G. (2009). – « Incorporations différenciées au carrefour des discours de la danse et de la santé », *Corps*, 2009/2, 65-71.
- Fortin S. (Dir.). (2008). – *Danse et santé: du corps intime au corps social*. Sl: Presses Universitaires du Québec, 312 p., coll. "Santé et société".
- Freire P. (1971). – *Pédagogie des opprimés*. Paris : Maspéro.
- Galand B., Philippot P. & Frenay M. (2006). – « Structure de buts, relations enseignants-élèves et adaptation scolaire des élèves : une analyse multi-niveaux », *Revue française de pédagogie*, n° 155, 57-72.
- García Lorca F. (2005). – *Jeu et théorie du duende*. La Versanne : Encre Marine.
- Garcia-Debanc. (2007). – « La reformulation orale: un élément de l'expertise professionnelle ». In M. Bru & L. Talbot L. (dir.), *Des compétences pour enseigner. Entre objets sociaux et objets de recherche*. Rennes: PUR, 238 p., coll. "Didact éducation", 151-168.
- Garfinkel A. (2007). – *Recherches en ethnométhodologie* [traduit de l'anglais (USA) par M. Barthélémy, B. Dupret, J.-M. de Queiroz & L. Quééré]. Paris: Presses Universitaires de France, 473 p., coll. "Quadrige - Grands Textes".
- Gauchet M. (1985). – « L'école à l'école d'elle-même », *Le Débat*, n°37, 55-86.
- Gerbod P. (1999). – « Les rythmes scolaires en France: permanences, résistances et inflexions », *Bibliothèque de l'école des Chartes*, vol. 157, n° 2, 447-477.

- Gillet D., Bérard A., Faivre O., Sarrazy B. (2013). – “Measuring the international spreading of the knowledge produced by French dental master theses”, *European Journal of Dental Education*, 17(1): 26-9.
- Ginot I. & Michel M. (2008). – *La danse au XXe siècle*. Paris: Larousse, 263 p.
- Ginot I. (1999). – *Dominique Bagouet, un labyrinthe dansé*. Pantin: Editions CND, 304 p., coll. "Recherches".
- Giroux J. (à paraître). – « Variations sur les processus interprétatifs dans l'étude des difficultés d'apprentissage en mathématiques ». In D. Butlen et M. Hersant (éds). *Rôles et place de la didactique et des didacticiens des mathématiques dans la société et dans le système éducatif*. Éditions La pensée sauvage.
- Goffman E. (1968). – *Asiles. Etudes sur la condition sociale des malades mentaux* [traduction de L. Lainé et C. Lainé, présentation, index et notes de R. Castel]. Paris: Les éditions de Minuit. 447 p., coll. "Le sens commun".
- Goffman E. (1991). – *Les cadres de l'expérience*. Paris: Les Editions de Minuit, 573 p., coll. "Le sens commun".
- Goffman E. (2013). – *Comment se conduire dans les lieux publics. Notes sur l'organisation sociale des rassemblements* [traduit de l'anglais (Etats-Unis) par D. Cefaï]. Paris: Editions Economica, 306 p., coll. "Etudes sociologiques".
- Grau A. & Wierre-Gore G. (2005). – *Anthropologie de la danse. Genèse et construction d'une discipline*. Pantin: Centre national de la danse, 318 p., coll. "recherches".
- Grenier D. & Menotti G. (2002). – « A propos du cours Organiser l'étude ». T1 - TD 1. In J.-L. Dorier & al. (eds), *Actes de la 11ème Ecole d'été de didactique des Mathématiques*. Version électronique du cédérom d'accompagnement. Grenoble: La pensée Sauvage édition.
- Guernier, M.-C, Durand-Guerrier, V. & Sautot, J-P (Eds) (2007). – *Interactions verbales, didactiques et apprentissages*. Paris: PUFC, 334 p.
- Gurman Levin A., Micco E., Putt M., Armstrong K. (2006). -- “Value for the future and breast cancer-preventive health behaviour”, *Cancer Epidemiol Biomarkers Prev*, n° 15, 955-960.
- Harbonnier-Topin N. (2009). – *Autour de la proposition dansée. Regard sur les interactions professeur-élève dans la classe technique de danse contemporaine*. Thèse de doctorat du Conservatoire National de Arts et Métier, sous la direction de J.-M. Barbier, 420 p.
- Hartog F. (2012 [2003]). – *Régimes d'historicité. Présentisme et expériences du temps*. Paris: Seuil, 321 p., coll. "Points Histoire".
- Hecquet S. & Prokhoris S. (2007). – *Fabriques de la danse*. Paris: Presses Universitaires de France, 217 p., coll. "Lignes d'art".
- Hennion, A. (1993). – *La passion musicale*. Paris : Métailié.
- Henriot-Van Zanten A. & Anderson-Levitt K. (1992). – « L'Anthropologie de l'éducation aux Etats-Unis: méthodes, théories et applications d'une discipline en évolution ». *Revue Française de Pédagogie*, 101, 79-104.
- Hewett E. L. (1905). – "Ethnic factors in Education", *American Anthropologist*, vol. 7, n°1, 116.
- Hyon B., Mengual M., Papillon B. & Rousier C. (1999). – *Les acquisitions techniques en danse contemporaine*. Pantin: Centre National de la Danse, 40 p., coll. "Cahiers de la pédagogie".
- INED (1970). – *"Population" et l'enseignement*, Paris: PUF, 571 p., coll. « Démographie et sciences humaines ».

- IREM Bordeaux I (1978). – « Etude de l'influence de l'interprétation des activités didactiques sur les échecs électifs de l'enfant en mathématiques » [Projet de recherche CNRS], Enseignement élémentaires des mathématiques, *Cahier de l'IREM de Bordeaux I*, 1978, n° 18, 170-181.
- Jakobson R. (1963). – *Essais de linguistique générale, 1. Les fondations du langage*. Paris: Editions de Minuit.
- Jamouille P. (2013). – "Santé mentale en contexte social et pratiques du récit de vie", *Les politiques sociales* - numéro thématique ("Récits de vie. Construction de sens et de lien"), 1&2 (2013).
- Jouvet L. (2009). – *Le comédien désincarné*. Paris: Flammarion, 390 p., coll. "Champts - arts".
- Kardiner A. M. D. (1939). – *The Individual and his Society: the Psychodynamics of Primitive Social Organization*. New York: Columbia University Press. London: Oxford University Press, Humphrey Milford.
- Lacroix A. (2009). – "Théories et concepts", *Adsp*, dossier "Education thérapeutique. Concepts et enjeux", n°66, mars 2009, p. 16-18.
- Lamouroux A., Magnan A., Vervloet D. (2005). – "Compliance, observance ou adhésion thérapeutique : de quoi parlons-nous ?", *Revue des Maladies Respiratoires*, Vol 22, n° 1, 31-34.
- Landy R. (1988). – *L'analyse écologique des conditions et des contraintes dans l'étude des phénomènes de transposition didactique : trois études de cas*. Thèse de 3ème cycle, Didactique des mathématiques, Marseille.
- Laplantine F. (1992). – *Anthropologie de la maladie*. Paris: Editions Payot, 411 p., coll."Bibliothèque scientifique Payot".
- Laugier S. & Paperman P. (2006). – *Le souci des autres. Ethique et politique du Care*. Paris: Editions EHESS, 352 p., coll. "Raisons pratiques".
- Launay I. & Pagès S. (Dir.) (2010). – *Mémoires et histoire en danse*. Paris: L'Harmattan, 454 p.
- Launay I. (dir.) (2007). – *Les Carnets Bagouet. La passe d'une œuvre*. Besançon: Les Solitaires Intempestifs, Editions, 350 p.
- Le Breton D. (1990). – *Anthropologie du corps et modernité*. Paris: PUF, 330 p., coll. "Quadriga. Essais/débats".
- Le Helloco G. (2014). – « Approche didactique des phénomènes d'éducation thérapeutique du patient : focalisation sur une utilisation possible des espaces de dévolution dans l'apprentissage des patients. » Communication pour le 4^{ème} Séminaire International sur les Méthodes de Recherche en Didactiques. Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq, 13 juin 2014.
- Le Moal P. (dir.) (2008). – *Dictionnaire de la Danse*. Sl: Larousse, 841 p.
- Lecamus J. (1978). – "La contre-offensive des "anti-corps"". *Revue Française de pédagogie*. Volume 42, pp. 47-54.
- Lecoq J. (1997). – *Le corps poétique*, Actes Sud-Papiers, Cahiers théâtre / éducation n°10, ANRAT, 170 p.
- Le Corps P. (2004). – "Education du patient: penser le patient comme "sujet" éduicable?", *Pédagogie médicale*, vol. 5, n°2, 82-86.

- Lefèbvre R. (2013). – " Regard sur le récit de vie auprès de personnes en difficulté avec l'alcool", *Les politiques sociales* - numéro thématique ("Récits de vie. Construction de sens et de lien"), 1&2 (2013).
- Lemêtre C. (2009). – *Entre démocratisation scolaire et culturelle: sociologie du baccalauréat théâtre (1989-2009)*. Thèse de doctorat, Université de Nantes, Nantes, 421 p.
- Lesourd F. (2006). – « Des temporalités éducatives: Approches plurielles ». *Pratiques de formation. Analyse*, n°51-52, 9-72.
- Leutenegger F. (2000). – « Construction d'une "clinique" pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(2), 209-250.
- Leutenegger F. (2005). – « L'observation en classe ordinaire de mathématiques », p. 297-306, in M.-H. Salin *et al.* (Eds), *Sur la théorie des situations didactiques : questions, réponses, ouvertures*, Grenoble: La Pensée Sauvage, 444 p.
- Leutenegger F. (2009). – *Le temps d'instruire*. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique. Berne: Peter Lang Editions, 431 p., coll. "Exploration. Recherches en sciences de l'éducation".
- Linton R. (1945). – *The Cultural Background of Personality*. New-York: D. Appleton and Company.
- Loquet M., Garnier A. & Amade-Escot C. (2002). – « Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes: enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique ». *Revue Française de Pédagogie*, 141, 99-109
- Loupe L. (1994). – « Transmettre l'indicible ». *Nouvelles de Danse*, 20 (La transmission), 16-20.
- Malinowski B (1989 [1922; 1963]). – *Les Argonautes du pacifique occidental*. Paris: Gallimard, 606 p.
- Marcel J-F. (2004). – « Les pratiques enseignantes de gestion des imprévus », *Psychologie & Éducation*, n° 56, p. 31-50.
- Marchive A. (2003). – « Ethnographie d'une rentrée en classe de cours préparatoire. Comment s'instaurent les règles de la vie scolaire ? ». *Revue Française de Pédagogie*, 142, 21-32
- Marchive A. (2005a). – "The frameworks of school experience. Anthro-didactic approach to the phenomena of mathematics teaching. *Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education*, 17 - 21 February 2005 in Sant Feliu de Guíxols, Spain - YERME day: 16- 17 February.
- Marchive A. (2005b). – « Effets de contrat et soumission à l'autorité. Un cadre explicatif des difficultés scolaires ». In L. Talbot [Ed.], *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage*. Ramonville Saint-Agne: Erès, p. 181-192.
- Marchive A. (2005c). – Familiarité et connaissance du terrain en ethnographie de l'école. L'ancien instituteur est-il meilleur ethnographe? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, 38, 1, 75-92.
- Marchive A. (2006). – *Approche anthro-didactique des phénomènes d'enseignement et de formation*. Contribution à l'étude des rapports entre pédagogie et enseignement. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches. - Université Victor Segalen Bordeaux 2, 159 p.

- Marchive A. (2011). – *Un collège Ambition Réussite. Ethnographie d'une rentrée en classe de sixième*. Paris: l'Harmattan, 205 p., coll. "savoir et formation".
- Marchive A. (2012). – « Les pratiques de l'enquête ethnographique », *Les Sciences de l'Éducation. Pour l'Ère Nouvelle*, vol. 45, n° 4, 7-14.
- Margolinas C. (1992). – « Éléments pour l'analyse du rôle du maître : les phases de conclusion ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 12/1.
- Margolinas, C. (2002). – *Situations, milieux, connaissances. Analyse de l'activité du professeur*. Cours 3, thème 2: la notion de milieu. Actes de la 11ème école d'été de didactique des mathématiques. Version électronique. La pensée sauvage éditions, 1-14.
- Mason W. M., Wong G. M., Entwistle B. (1983). – « Contextual analysis through the multilevel linear model », dans S. Leinhardt (éd.), *Sociological methodology*, San Francisco, Jossey-Bass, pp. 72-103.
- Matheron Y. (2009). – *Mémoire et Etude des Mathématiques. Une approche didactique à caractère anthropologique*. Rennes: PUR, 219 p., coll. "Paideia".
- Mauss M. (1950 [1936]). – "Les techniques du corps", pp. 363-386. In *Sociologie et anthropologie*. Paris: Puf, 482 p., coll. "Quadrige/Grands textes".
- McDermott R. & Varenne H. (1995). – "Culture as disability", *Anthropology and Education quarterly*, 26(3): 324-348.
- McDermott R. (1976). – *Kids Make Sense: an Ethnographic Account of the Interactional Management of Success and Failure in one First-grade Classroom*. [traduit de l'américain par P. Clanché] Unpublished Ph. D. Standford University, Anthropology Department.
- McDermott R. P., Gospodinoff K. & Aron J. (1978). – "Criteria for an Ethnographically Adequate Description of Concerted Activities and their Contexts". *Semiotica*, 24, 3/4, 245-275.
- McDermott R. P., Gospodinoff K. & Aron J. (1978). – "Criteria for an Ethnographically Adequate Description of Concerted Activities and their Contexts". *Semiotica*, 24, 3/4, 245-275.
- Mead M. (1963). – *Mœurs et sexualité en Océanie*. Sl: Librairie Plon, 606 p., coll. "Terre humaine Poche".
- Meirieu P. (1996). – « Pour l'allongement des modules d'enseignement », *Cahiers pédagogiques* (supplément : « Le temps de l'élève »).
- Mercier A. (1992). – *L'Elève et les contraintes temporelles de l'enseignement, un cas en calcul algébrique*. Thèse de doctorat en didactique des mathématiques, Bordeaux : Université Bordeaux 1, 701p.
- Mercier A. (1995). – « La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement ». *Recherches en didactique des mathématiques*. La Pensée Sauvage, 15(1), 43, 97-142.
- Mercier A. (1998). – « La participation des élèves à l'enseignement ». *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 18(3), 279-310.
- Mercier A. (2002). – « La transposition didactique des objets d'enseignement et la définition de l'espace didactique, en mathématiques ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 141, 135-171.
- Mercier, Sensevy & Schubauer-Leoni (2000). – « How social interactions within a class depend on the teacher's assessment of the students' various mathematical capabilities, a case study » *ZDM*, 32, 5.

- Mérini C. (2001). – "Le partenariat: histoire et essai de définition". *Actes de la journée nationale de l'OZP*, 5 mai 2001.
- Mili I, Rickenman R., Merchan C. & Chopin M.-P. (2013). – « Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels) », pp. 87-108, in J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Dir.), *Didactique en construction – Constructions en didactique(s)*. Genève : Collection, « Raisons éducatives », n°17.
- Mili I. & Rickenmann R. (2004). – « La construction des objets culturels dans l'enseignement artistique et musical ». In Moro C. & R. Rickenmann, *Situation Educative et Significations* (pp 165-196). Bruxelles : DeBoeck Université.
- Monjo R. (1998). – « La "forme scolaire" dans l'épistémologie des sciences de l'éducation ». *Revue française de pédagogie*, n° 125, p. 83-93.
- Montaud D. (2014). – *Le rapport aux œuvres dans l'enseignement de la danse au collège. Analyse didactique de l'évolution de l'épistémologie pratique d'un professeur d'éducation physique et sportive*. Thèse de doctorat de l'Université Toulouse 2, sous la direction de C. Amade-Escot & C. Amans Passaga.
- Morgan L. H. (1944 [1877]). – *Ancient Society. Or Researches in the Lines of Human Progress from Savagery through Barbarism to Civilization*. Calcutta: published by BHARTI LIBRARY, Booksellers & Publishers.
- Necker S. (2008). – "Créer un moment de danse à l'école: les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste", *Les Sciences de l'Education - Pour l'Ere nouvelle*, 2008/2, 101-124.
- Noirfalise R. & Wozniak F. (2002). – « Structures, fonctionnement, écologie des organisations didactiques. A propos de la statistique en 2de ». T1 - TD 2. In J.-L. Dorier & al. (eds), *Actes de la 11ème Ecole d'été de didactique des Mathématiques*. Version électronique du cédérom d'accompagnement. Grenoble: La pensée Sauvage édition.
- Ogbu J. U. (1981). – "School ethnography, a multilevel approach", *Anthropology & Educational quarterly*, 12(1), 3-29.
- Ogbu J. U. (1982). – "Cultural Discontinuities and Schooling". *Anthropology & Education Quarterly*, 13(4), 290-307.
- Ogbu J. U. (1985). – "Anthropology of education", *International Encyclopedia of Education*, 276-298.
- Ogbu J. U. (1992). – « Les Frontières culturelles et les enfants de minorités ». *Revue Française de Pédagogie*, 101, 9-26.
- Ogbu J. U. (1996). – "Educational anthropology". In *Encyclopedia of cultural anthropology* (vol 2). SI: American Reference Publishing Company, Inc. 720 p., 371-377.
- Payet J.-P. (1995). – *Collèges de banlieue : ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.
- Peix Arguel M. (1980). – *Danse et enseignement: quel corps?* Paris: Editions Vigot, 224 p., coll. "Sport + enseignement".
- Pélican J., Fournier C. & Aujoulat I. (2009). – "Observance, auto-soins(s), empowerment, autonomie: quatre termes pour questionner les enjeux de l'éducation du patient dans la relation de soins", *Adsp*, dossier "Education thérapeutique. Concepts et enjeux", n°66, mars 2009, p. 21-23.

- Pennac D. (2007). – *Chagrin d'école*. Paris: Gallimard, 304 p., coll. "nrf".
- Pennac D. (2012). – *Journal d'un corps*. Paris: Gallimard, 389 p., coll. "nrf".
- Perec G. (2000 [1974]). – *Espèces d'espaces*. Paris: Editions Galilée, 185 p., coll. "L'espace critique".
- Perrenoud P. (1994). – *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF Editeur, 207 p., coll. "Pédagogies".
- Perrenoud P. (1996). – *Enseigner: agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. Paris: ESF éditeur, 198 p., coll. "Pédagogies".
- Perrin J. (2012). – *Figures de l'attention. Cinq essais sur la spatialité en danse*. Dijon: Les presses du réel, 325 p.
- Perrin-Glorian M-J & Hersant M. (2003). – « Milieu et contrat didactique, outils pour l'analyse de séquences ordinaires ». *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 23(2), 217-276.
- Philips S. (1972). – *Participant structures and communicative competence: Warm Springs children in community and classroom in Functions of Language in the Classroom*. C. Cazden, V. P. John, D. Hymes (eds), New York: Teachers College Press.
- Piaget J. (1970). – *Psychologie et épistémologie: pour une théorie de la connaissance*, Paris: Editions Denoël, 187 p., coll. "Médiations".
- Postic M. (1971). – « L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences ». *Les Sciences de l'Education pour l'Ere Nouvelle*. 1, 57-119.
- Pouillaude F. (2009). – *Le désœuvrement chorégraphique. Etude sur la notion d'œuvre en danse*. Paris: Editions Vrin, 430 p., coll. "essais d'art et de philosophie".
- Rabain J. (1994 [1979]). – *L'enfant du lignage. Du sevrage à la classe d'âge*. Paris: Editions Payots et Rivages, 242 p., coll. "Bibliothèque scientifique Payot".
- Rabelais (1993). – *Gargantua*. Paris: éd. Flammarion, 275 p., coll. "GF-Flammarion".
- Reach G. (2009). – « Non-observance thérapeutique et addiction, deux manifestations de l'impatience », *Psychotropes*, 2009/4 Vol. 15, 71-94.
- Recherche et formation* (2007). – "Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées" n°56, INRP.
- Retel-Laurentin A. (1995). – *Ethiologie et perception de la maladie dans les sociétés modernes et traditionnelles*. Paris: L'Harmattan.
- Revel J. (dir) (1996). – *Jeux d'échelles. La micro analyse à l'expérience*. Paris: Gallimard-Le Seuil, 248 p., coll. "Hautes Etudes".
- Rickenmann R. (2006). – *La question de la réception culturelle dans les enseignements artistiques*, MEI, L'Harmattan, No 24-25, pg. 155-163.
- Rickenmann R., Mili I. & Lagier, C. (2009). – "La construction sociale de l'expérience esthétique". *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 21, 129-141.
- Riegler A.-S. (2010). – « Le *Duende*: du terme au concept, généalogie d'un ineffable », pp. 403-419 dans I. Launay et S. Pagès (dir.), *Mémoires et histoire en danse*. Paris: L'Harmattan.
- Roditi E. (2005). – *Les pratiques enseignantes en mathématiques: entre contraintes et liberté pédagogique*, Paris: L'Harmattan, 191 p., coll. « Savoir et formation ».
- Roiné C. (2005). – *Etude des effets didactiques des idéologies pédagogiques*. Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire. Sous la direction de B. Sarrazy, Travail d'Etude et de Recherche, Master

- Recherche Sciences Humaines et Sociales, mention Sciences de l'Éducation, Université Victor Segalen Bordeaux 2, 154 p.
- Roiné C. (2007). – « La psychologisation de l'échec scolaire: une affaire d'état ». Communication pour le congrès international AREF 2007, 28-31 août 2007, Strasbourg.
- Roiné C. (2009). – *Cécité didactique et discours noosphériens dans les pratiques d'enseignement en S.E.G.P.A.*: une contribution à la question des inégalités. Thèse pour le doctorat de l'Université Bordeaux 2, 404 p.
- Roiné C. (2011a). – « Caractérisation des difficultés en mathématiques des élèves de SEGPA », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, Editions du CNEFEI, n°52, 73-87.
- Roiné C. (2011b). – « Les spécificités des élèves de SEGPA à l'épreuve des évaluations nationales », *Dossiers des sciences de l'éducation*, Presses Universitaires du Mirail : Toulouse, n°25, 69-87.
- Roiné C. (2012). – « Analyse anthropo-didactique de l'aide mathématique aux "élèves en difficulté": L'effet Pharmakéia », *Carrefours de l'Éducation*, n°33, 133-148.
- Rothier Bautzer E. & Coudray M. A. (2013). – *Le Care négligé: les professions de santé face au malade chronique*. Sl: Editions Estem, 152 p., coll. "Sciences du soin".
- Rothier Bautzer E. (2012). – *Entre Cure et Care: les enjeux de la professionnalisation infirmière*. Sl: Editions Lamarre, 294 p., coll. "Fonction cadre de santé".
- Rouchier A. (1996). – « Connaissances et savoirs dans le système didactique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(2), 177-196.
- Rousier C. (2006). – "Introduction", In I. Baxmann, C. Rousier & P. Veroli P (Dir.) 1931. *Les Archives internationales de la danse. 1952*. Pantin: CND, 247 p., coll. "Recherches", 6-11.
- Rousseau J.-J. (1966). – *Émile ou de l'Éducation*, Paris: Garnier-Flammarion, 629 p., coll. « GF ».
- Salaün M. (2005). – *L'école indigène. Nouvelle-Calédonie. 1885-1945*, Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 280 p., coll. "Histoire".
- Salaün M. (2013). – *Décoloniser l'école? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 304 p., coll. "Essais".
- Salin M.-H. (2001). – « Les pratiques ostensives dans l'enseignement des mathématiques comme objet d'analyse du travail du professeur ». In O. Venturini, C. Amade-Escot & A. Terrisse, *Etude des pratiques effectives : l'approche des didactiques*, Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Salin M.-H., Clanché P. & Sarrazy B. (Eds) (2005). – *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble: La pensée sauvage éditions, 444 p., coll. "Recherche en didactique des mathématiques".
- Sarrazy B. & Chopin M.-P. (2010). – "Anthropo-didactical approach to teacher-pupil interactions in teaching mathematics at elementary school". *Scientia in education*, 1(1), 73-85.
- Sarrazy B. & Clanché P. (2002). – « Approche anthropo-didactique de l'enseignement d'une structure additive dans un cours préparatoire kanak ». *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 22, 1.
- Sarrazy B. (1995). – « Le contrat didactique ». *Revue Française de Pédagogie*, Note de synthèse, n° 112, p. 85-118.

- Sarrazy B. (1996). – *La sensibilité au contrat didactique. Rôle des Arrières-plans dans la résolution de problèmes d'arithmétique au cycle trois*. Thèse pour le doctorat de l'Université de Bordeaux II. Mention Sciences de l'Éducation [sous la direction de P. Clanché], 775 p.
- Sarrazy B. (2001). – « Les interactions maître-élèves dans l'enseignement des mathématiques : Contribution à une approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement ». *Revue Française de Pédagogie*, 136, 117-132.
- Sarrazy B. (2002a). – « Pratiques d'éducation familiale et sensibilité au contrat didactique dans l'enseignement des mathématiques chez des élèves de 9-10 ans ». *La revue internationale de l'éducation familiale*, 6, 1, 103-130.
- Sarrazy B. (2002b). – “Effects of variability of teaching on responsiveness to the didactic contract in arithmetic problem-solving among pupil of 9-10 years”. *European Journal of Psychology of Education*, XVII, 4, 321-341.
- Sarrazy B. (2002c). – Les hétérogénéités dans l'enseignement des mathématiques. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 89-117.
- Sarrazy B. (2002d). – *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques*. Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire. Habilitation à Diriger des Recherches. Université Victor Segalen Bordeaux 2.
- Sarrazy B. (2005). – « Questions à la théorie anthropologique du didactique du point de vue de la théorie des situations et de l'anthropologie wittgensteinnienne ». In Ruiz-Higueras L., Estepa A., Javier García F. (Eds.) *Sociedad, Escuela y Matemáticas. Aportaciones de la Teoría Antropológica de la Didáctica* (pp. 347–362). Jaén : Servicio de publicaciones – Universidad de Jaén.
- Sarrazy B. (2006). – « Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques: fondements épistémologiques et ancrages théoriques », *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*. Grenoble: La Pensée sauvage éditions.
- Sarrazy B. (2008a). – « Ostension et dévolution dans l'enseignement des mathématiques. Anthropologie wittgensteinienne et théorie des situations didactiques ». *Education et didactique*, n°3, p. 31-46.
- Sarrazy B. (2008b). – « La différenciation des hétérogénéités. Une condition de l'étude de leurs effets dans les systèmes didactiques », in A. Rouchier et I. Bloch, *Actes de la XIIIème école d'été de Didactique des Mathématiques* (Sainte-Livrade, Lot-et-Garonne, du 18 au 26 août 2005). Grenoble: la Pensée Sauvage, 196 p., coll. "Recherches en didactique des mathématiques".
- Sarrazy B. (2012). – « Pour un autre rapport entre savoirs et compétences dans le champ de la pédagogie médicale universitaire ». *Cercle Dentaire N°47 « Pédagogie Médicale »*.
- Searle J. R. (1982). – *Sens et expression: étude de théorie des actes de langage*. Paris : éd. De minuit, 243 p., coll. « Le sens commun ».
- Searle J.R. (1985a). – *Du cerveau au savoir*. Paris: Editions Hermann.
- Searle J.R. (1985b). – *L'Intentionnalité. Essai de philosophie des états mentaux*, [traduction par C. Pichevin], Paris : Les éditions de minuit, 340 p.
- Searle J.R. (1998). – *La construction de la réalité sociale* [traduit de l'anglais par Claudine Tiercelin]. SI: Editions Gallimard, 303 p., coll. "nrf essais".

- Sensevy G. & Mercier A. (2007). – *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 225 p., coll. "Paideia. Education, savoir, société".
- Sensevy G. (1996). – « Le temps didactique et la durée de l'élève. Etude d'un cas au cours moyen : le journal des fractions ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 16(1), 7-46.
- Sensevy G. (1997). – « Les Autres, la mémoire et le temps dans l'apprentissage et l'enseignement ». *Les Sciences de l'éducation*, 30, 1, 53-72.
- Sensevy G. (1998). – *Institutions didactiques. Etude et autonomie à l'école élémentaire*. Paris: PUF, 268 p., coll. "l'éducateur".
- Shulman L.S. (1986). – « Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching », *Educational Researcher*, vol. 1, n° 2, p. 4-14.
- Sirota R. (1987). – « La classe: un ensemble désespérément vide ou un ensemble désespérément plein? » [3^{ème} partie et conclusion de la note de synthèse intitulée "Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation: l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe."] *Revue Française de Pédagogie*, 80, 69-97.
- Sirota R. (1988). – *L'école primaire au quotidien*. Paris: PUF, 195 p.
- Smyth W.J. (1985). – « Time and School Learning », p. 5265-5272 in T. Husèn, *International Encyclopedia of Education*, Oxford: Pergamon Press.
- Sorignet E. (2010). – *Danser: enquête dans les coulisses d'une vocation*. Paris: Editions La Découverte, 321 p., coll. "Textes à l'appui/enquêtes de terrain".
- Spindler G. D. (Ed) (1955). – *Education and Anthropology*. Stanford, California: Sandford University Press, 302 p.
- Suquet A. (2012). – *L'éveil des modernités. Une histoire culturelle de la danse*. Pantin: Centre National de la Danse, 959 p., coll. "Histoires".
- Thomas N. (1998). – *Hors du temps. Histoire et évolutionnisme dans le discours anthropologique* [traduit de l'anglais par M. Naepels]. Sl: Editions Belin, 236 p., coll. "Socio-histoire".
- Thorel-Hallez S. (2007). – *Vers une coéducation en danse en éducation physique et sportive: analyse didactique et prospective des curricula*. Thèse pour le doctorat de l'ENS Cachan, sous la direction de B. David, 613 p.
- Todd M. E. (2012). – *Le corps pensant* [traduction E. Argaud & D. Luccioni]. Bruxelles: Contredanse, 379 p.
- Vasquez A. & Xavier de Brito A. (1996). – « Il était une fois le temps et l'espace. Recherches ethnographiques sur deux variables souvent oubliées à l'école ». *L'année de la recherche en sciences de l'éducation pour l'Ere nouvelle*.
- Vasquez A. (1992). – « Perspectives françaises. Etudes ethnographiques des enfants d'étrangers à l'école française ». *Revue Française de Pédagogie*, 101, 45-58.
- Vega A. (2000). – *Une ethnologue à l'hôpital. L'ambiguïté du quotidien infirmier*. Sl: Archives contemporaines, 218 p., coll. "Une pensée d'avance".
- Vega A. (2001). – *Soignants/soignés. Pour une approche anthropologique des soins infirmiers*. Paris, Bruxelles, De Boeck Université, coll. "Savoirs & santé", 160 p.
- Vellet J. (2006). – "La transmission matricielle de la danse contemporaine", *Staps*, 2006/2, n°72, 79-91.

- Vergnaud G. (1989). – « L'obstacle des nombres négatifs et l'introduction à l'algèbre ». In Bednarz et Garnier, *Constructions des savoirs, obstacles et conflits*. Ottawa, Agence du NARC, 76-83.
- Vergnaud G. (1990). – « La théorie des champs conceptuels ». *Recherche en didactique des mathématiques*, 10(23), 133-170.
- Vergnaud G. (1994) [1981]. – *L'enfant, la mathématique et la réalité : Problèmes de l'enseignement des mathématiques à l'école élémentaire*. Berne : Peter Lang, 217 p., coll. "Exploration".
- Verret M. (1975). – *Le temps des études*. 2 [thèse de doctorat. Université de Paris V]. Paris : H. Champion. 837 p.
- Vigarello G. (1999). – *Histoire des pratiques de santé: le sain et le malsain depuis le Moyen-Âge*. Sl: Seuil, 390 p., coll. "Points/Histoire".
- Vigarello G. (2004 [1978]). – *Le corps redressé*. Paris: Armand Colin, 237 p., coll. "Dynamiques".
- Vinatier I. & Pastré P. (2007). – « Autour des mots "organiseurs de la pratique et/ou de l'activité enseignante" ». *Recherche et formation* ("Les organisateurs de l'activité enseignante. Perspectives croisées") n°56, INRP, 95-108.
- Vincent G. (dir.) (1994). – *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 227 p.
- Vinrich G. (1976). – *Etudes en didactique des mathématiques. Dépendances*. Cohérence et interprétation des décisions du maître relatives à l'ordre de présentation des activités mathématiques. DEA de 3ème cycle, 83 p.
- Virilio P. (2009). – *Le futurisme de l'instant. Stop-Eject*. Paris: Editions Galilée, 96 p., coll. "L'espace critique".
- Waub P. (2006). – *Le Temps d'enseigner*, Loverval : Editions Labor, 130 p., coll. « Quartier Libre ».
- Wadrawane E. W. (2008). – « Emplacement et déplacement des écoles en milieu Kanak. Un analyseur anthropologique de la place faite aux institutions de diffusion du savoir occidental dans une situation coloniale », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 2008/1 Vol. 41, p. 115-139.
- Wax M. L., Diamond S. & Gearing F. O. (1971). – *Anthropological Perspectives on Education*. New-York: Basic Books.
- Weber M. (1992). – *Essai sur la théorie de la science*. Sl: Presses Pocket, 478 p.
- Wilhemi M. R. (2005). – « El momento del trabajo de la técnica en la evolución de un proceso de estudio : el caso de la determinación de una circunferencia », communication pour le 1er colloque international sur la Théorie Anthropologique du Didactique, Baeza, 27-30 octobre 2005.
- Wittgenstein L. (1976). – *De la certitude*. sl: Gallimard, 151 p., coll. "tel".
- Wittgenstein L. (1982). – *Remarques sur le Rameau d'or de Frazer* : suivi de J. Bouveresse, « L'Animal cérémoniel : Wittgenstein et l'Anthropologie », s.l. : Editions de l'Age d'Homme. 124 p., coll. « Le bruit du temps ».
- Wittgenstein L. (2004). – *Recherches philosophiques* [traduit de l'allemand par F. Dastur, M. Elie, J-L. Gautero, D. Janicaud, E. Rigal], Paris : Gallimard, 367 p., coll. "Bibliothèque de philosophie".

- Woods P. (1990). – *L'ethnographie de l'école* [traduit de l'anglais par Patrick Berhier et Linda Legrand]. Paris: Armand Colin, 175 p.
- Zaragosa, S. (2005). – Interactions verbales dans le processus de dévolution. In M.-H. Salin & al. (eds), *Sur la théorie des situations didactiques. Questions, réponses, ouvertures. Hommage à Guy Brousseau*. Grenoble: La Pensée Sauvage éditions, pp. 417-427.
- Zay D. (dir.) (1997). – "Le partenariat : définitions, enjeux, pratiques" (dossier). *Éducation permanente*, n° 131, juillet.
- Zheng H. H. (2006). – *Danse et éducation : une recherche sur l'histoire de la danse en tant qu'éducation qualitative*. Thèse de doctorat de l'Université Paris 8, sous la direction de R. Hess, 369 p.

Table des matières

SOMMAIRE.....	3
INTRODUCTION. LES SCIENCES DE L'EDUCATION : DOMAINE D'ETUDE DES SOCIETES.....	6
PARTIE 1. ANCRAGES	11
1. SITUATIONS ET DIFFUSION DES SAVOIRS : DENATURALISER LA CULTURE	12
1.1 <i>L'anthropologie au cœur du didactique.....</i>	12
1.1.1 Prémisses à propos des liens entre anthropologie et didactique.....	13
1.1.2 Projet anthropologique de la théorie des situations.....	16
a. Le statut de l'observation.....	16
b. Focalisation sur les relations.....	18
1.2 <i>Les sociétés éducatives : haut lieu de structuration de la transmission.....</i>	20
1.2.1 La TSD et les logiques infimes de la relation didactique.....	20
a. De la praxis enseignante au concept d'institutionnalisation.....	20
b. Gaël et le contrat didactique.....	22
1.2.2 L'anthropologie de l'éducation : focale sur les sociétés.....	24
a. Prémices d'une anthropologie de l'éducation : lutter contre les "falses theories".....	24
b. Singularité du courant « culture et personnalité » : étude de l'éducation informelle	26
c. La constitution de l'anthropologie de l'éducation comme discipline : contre les approches « déprivationnelles » de l'échec scolaire	27
d. Le paradigme des discontinuités culturelles.....	28
1.2.3 Perméabilité des niveaux de structuration des relations didactiques.....	30
a. Les apports de John U. Ogbu.....	30
b. L'approche anthro-didactique : le cas de la sensibilité au contrat et le concept d'Arrière-plan ..	31
1.3 <i>Situations, diffusion des savoirs et culture.....</i>	33
1.3.1 La situation, une contre-offensive au psychologisme	33
1.3.2 De la dimension aporétique des culturalismes	36
1.4 <i>Conclusion au chapitre 1.....</i>	38
2. LA DYNAMIQUE DU CONTEXTE	40
2.1 <i>Séductions et résistances de la notion de contexte dans les recherches en éducation : le cas des pratiques d'enseignement</i>	40
2.1.1 Le tournant des années 90 : de nouveaux besoins pour penser l'enseignement	40
2.1.2 Du contexte au "complexe" : les désillusions conceptuelles	43
a. Montée en puissance des dimensions situées et mouvantes de l'enseignement-apprentissage	43
b. Célébration du complexe, dissipation du contexte.....	44
2.2 <i>Les instruments de l'anthropologie pour penser les dynamiques</i>	46
2.2.1 Obstacles à une pensée du temps constitutif des pratiques sociales	46
a. Le temps naturalisé en anthropologie	46
b. Déni de co-temporalité et volonté de faire science	47
2.2.2 De la culture comme "donné" à la culture comme "produit"	48
2.3 <i>Le didactique et les dynamiques</i>	49
2.3.1 Processus, dépendance, mémoire : la TSD comme science des (ré) agencements.....	49
2.3.2 Le temps co-construit de la diffusion des savoirs	50
a. Perspectives interactives et contextualisées	51
b. Emergence de la notion d'hétérogénéité didactique.....	51

2.4	<i>Conclusion au chapitre 2 et à la première partie</i>	53
PARTIE 2. RECHERCHES		54
3.	PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT : UNE ENTREE PAR LE TEMPS	55
3.1	<i>L'obstacle du temps métrique : approche critique</i>	55
3.1.1	Omnipotence du temps métrique : discours et recherches	56
3.1.2	Mise en défaut de la perspective provisionnelle du temps	59
a.	Les élèves n'apprennent pas plus avec plus de temps	60
b.	Le temps d'apprentissage n'existe pas	63
3.2	<i>Conceptualiser le temps didactique : le modèle de l'hétérogénéisation</i>	64
3.2.1	Un positionnement dans les approches didactiques du temps	64
a.	Question de focale	64
b.	Les moments de l'étude	66
3.2.2	Le modèle de l'hétérogénéisation	68
a.	Genèse du modèle : empirie et construction	68
b.	Potentiel heuristique et mise à l'épreuve.....	70
3.3	<i>Les conditions de la création du temps de l'enseignement : la visibilité didactique</i>	73
3.3.1	Les risques d'une modélisation : à partir du contexte	73
a.	Un contexte « immédiat » pour le professeur.....	74
b.	Un contexte « épais »	75
3.3.2	Mise à l'épreuve : opérationnalisation et pouvoir explicatif du concept de visibilité	77
a.	Opérationnalisation	77
b.	Résultats : la visibilité comme explication de l'avancée du temps didactique	79
c.	La visibilité comme indicateur d'Arrière-plans noosphériens.....	80
4.	PRATIQUES ARTISTIQUES : UNE ENTREE PAR LE CORPS	84
4.1	<i>Conditions d'entrée sur le terrain de la diffusion des savoirs en art</i>	84
4.1.1	Contexte	84
4.1.2	Paradoxes autour de la pédagogie en art	86
4.1.3	Noblesse de l'art /noblesse des approches de l'art : le cas de la danse.....	89
4.2	<i>Recherches en danse</i>	91
4.2.1	Place du pédagogue dans l'espace chorégraphique.....	91
a.	Objectivation du paradoxe sur le pédagogique en danse.....	92
b.	Esquisse sociologique du monde de la danse : focale large	93
c.	De la place ambiguë des pédagogues en danse	94
4.2.2	Pratiques de transmission en danse : le corps renouvelé	99
a.	Œuvre et corps	99
b.	Les chocs du corps comme levier artistique pédagogique	101
4.3	<i>Recherches sur le théâtre en milieu scolaire</i>	103
4.3.1	Le partenariat artiste-enseignant en théâtre : approche critique de "l'efficacité" d'un dispositif	104
a.	Une collaboration entre des acteurs militant et une équipe de chercheurs	104
b.	Cadrage notionnel et institutionnel	106
c.	Approche ethnographique des conditions du partenariat	107
4.3.2	Les corps embarqués : de la dimension fondamentale des conditions non théâtrales du théâtre en milieu scolaire	110
a.	Positionnement	110
b.	La corporéité dramatique comme rupture institutionnelle d'avec l'ordre scolaire	112
5.	TEMPORALITE-CORPOREITE : INSTRUMENT D'ETUDE DE LA DIFFUSION DES SAVOIRS	115
5.1	<i>Les logiques de la diffusion des savoirs</i>	115
5.1.1	Spécificités.....	115
5.1.2	Temporalité, corporéité, contexte	117
a.	Temporalité, corporéité : deux modalités indissociables de la pratique	117
b.	Pratiques éducatives : la culture comme contexte et non comme explication	119
c.	La diffusion des savoirs : tisser de nouvelles relations entre le sujet et le monde.....	120
5.2	<i>Enjeux d'un positionnement en sciences de l'éducation</i>	123
5.2.1	Explorer sans coloniser.....	123

5.2.2	Viser le générique, tenir le spécifique.....	124
5.2.3	Combattre les ersatz de la pédagogie et mettre la culture au centre.....	125
PARTIE 3. PERSPECTIVES.....		127
6.	L'ECOLE COMME ESPACE SATURÉ : RENOUVELER L'APPROCHE DES INÉGALITÉS.....	128
6.1	<i>Discours sur l'individu et dérégulations temporelles en éducation.....</i>	<i>128</i>
6.1.1	Entrée par l'hétérogénéité.....	128
a.	Matrice : effets du brouillage conceptuel à propos des hétérogénéités en éducation.....	128
b.	Perspectives : étude des facteurs de résistance aux idéologies noosphériques à propos de l'hétérogénéité des élèves – poursuite de l'étude de la visibilité didactique.....	130
6.1.2	Entrée par les interactions.....	131
a.	Matrice : nature et fonction des interactions maître-élève(s) et cas des interactions phatiques.....	131
b.	Perspectives : pour une approche anthropo-didactique des conditions de possibilité des attentes et différés dans l'enseignement.....	134
6.2	<i>La pulsion scopique en éducation : vers un affaiblissement des espaces pédagogiques ?</i>	<i>135</i>
7.	L'ART : DOMAINE EN FRICHE POUR LA PÉDAGOGIE.....	140
7.1	<i>Comprendre et clarifier les logiques éducatives en art : le cas de la danse.....</i>	<i>140</i>
7.1.1	Des idéotypes pédagogiques en danse.....	141
a.	Matrice : profils de pédagogues en danse.....	141
b.	Perspectives : les danseurs sont-ils des animaux didactiques ?.....	145
7.1.2	L'approche historique des pédagogues de la danse comme contribution à la formalisation des parcours de formation dans le champ chorégraphique.....	147
7.2	<i>De la formalisation des formations en art (à partir de la danse et du théâtre) : épistémè et institutions.....</i>	<i>149</i>
a.	Matrice : l'entrée dans la danse marquée par l'affaiblissement des maîtres et la montée des savoirs	149
b.	Perspectives : la formalisation des savoirs et des instances de formation conduit-elle à la scolarisation de la transmission en danse ?.....	153
8.	CHAMP THÉRAPEUTIQUE : LES UTOPIES DE LA DIFFUSION DES SAVOIRS.....	158
8.1	<i>Etat des lieux : la situation comme "impensé" des approches éducatives en santé.....</i>	<i>159</i>
8.1.1	Importance du regard anthropologique en santé : une psychologisation paradoxale des questions éducatives.....	159
8.1.2	Situation et relations : l'anthropo-didactique comme prolongement de quelques perspectives fondamentales sur l'éducation thérapeutique.....	160
8.2	<i>Apports : les temporalités spécifiques du monde de la santé (prévenir, guérir, prendre soin)</i>	<i>162</i>
8.3	<i>Perspectives : éduquer dans le monde du soin (gérer les dissonances temps-corps de la vie des patients).....</i>	<i>165</i>
8.3.1	Pour une étude des conditions pratiques de la parcellisation du corps du patient.....	165
8.3.2	Pour une étude des liens entre dissolution du corps et dissolution du temps chez les patients.....	168
a.	Examiner la consistance du futur dans la vie des patients : le concept de protention.....	168
b.	Quelques conséquences pédagogiques de la mise en évidence de la dimension temporelle de la dissolution des corps.....	170

CONCLUSION. LES SCIENCES DE L'EDUCATION : POUVOIR D'OUVERTURE, RIGUEUR THEORIQUE ET DEVOIR D'IMAGINATION.....	174
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	179
TABLE DES MATIERES	199
ANNEXES.....	203
Liste des Travaux du Volume 2	211

Annexes

ANNEXE 1 – CLASSIFICATION DES SOCIETES SELON MORGAN (1944 [1877]).....	204
ANNEXE 2 – LES PARADIGMES DE LA RECHERCHE SUR L’EFFICACITE DE L’ENSEIGNEMENT (DOYLE, 1986).....	205
ANNEXE 3– EXTRAIT DE L’ANALYSE DES REFERENCEMENTS DES TRAVAUX SUR LE TEMPS DIDACTIQUE (CHOPIN, 2010, P. 92).....	206
ANNEXE 4 – DESCRIPTION DES TROIS TYPES DE VISIBILITE DIDACTIQUE CONSTRUITS DANS MES TRAVAUX SUR LE TEMPS DE L’ENSEIGNEMENT	207
ANNEXE 5 - CONSTITUTION DE LA BASE DE DONNEES POUR L’ETUDE DE LA PREMIERE PARTIR DU <i>DICTIONNAIRE DE LA DANSE</i>	209
ANNEXE 6 – LISTE DES 12 PEDAGOGUES ETUDIES DANS LA 2 ^{NDE} PARTIE DE L’OUVRAGE <i>DES PEDAGOGUES EN DANSE</i>	210

Annexe 1 – Classification des sociétés selon Morgan (1944 [1877])

Voici comment Morgan organise une classification en 7 stades, dans son célèbre ouvrage *Ancient Society* [les développements ont été tronqués pour les besoins de la présentation – seules les sociétés correspondantes ont été conservées] :

I. L'état sauvage inférieur.

Cette période commence avec les prémisses de la race humaine et pourrait s'achever avec l'acquisition des techniques de pêche et celles de l'usage du feu. [...] On ne trouve plus d'exemple de tribus remplissant les conditions de cette période de l'évolution.

II. L'état sauvage moyen.

Il commence avec acquisition des techniques de pêche et celles de l'usage du feu et se termine avec l'invention de l'arc et des flèches. [...] Parmi les tribus qui existent toujours, on placera à l'état sauvage moyen, par exemple, les Australiens et la plupart des Polynésiens au moment de leur découverte. [...]

III. L'état sauvage supérieur.

Il commence avec l'invention de l'arc et des flèches et finit avec celle de l'art de la poterie. Relèvent de cet état sauvage supérieur les tribus athapacanes [Amérindiens] des Terres de la Baie d'Hudson, les tribus de la vallée en Colombie, et certaines tribus du nord et du sud de l'Amérique (au moment de leur découverte). [...]

IV. L'état inférieur de la barbarie.

[...] La première sous-période de la barbarie commence avec l'industrie de la poterie [...]. En relèvent, par exemple, pour le stade inférieur, les Indiens d'Amérique à l'est du Missouri et quelques tribus d'Europe et d'Asie qui pratiquent l'art de la poterie mais sans domestication de l'animal.

V. L'état moyen de la barbarie.

Il débute avec la domestication des animaux en Orient, et avec la culture par irrigation et l'utilisation des briques et des pierres en architecture pour l'Occident. Sa fin peut être fixée à l'invention du minerai de fer et de fonte. On retrouve dans cet état moyen, par exemple, les villages indiens du Nouveau-Mexique, Mexico, l'Amérique Centrale et le Pérou, ainsi que quelques tribus orientales ayant domestiqué l'animal mais sans connaissance du fer. [...].

VI. L'état supérieur de la barbarie.

Il commence avec l'industrie du fer, et finit avec l'invention de l'alphabet phonétique, ainsi que l'utilisation de l'écriture. Ici, la civilisation commence. Relèvent de cet état, par exemple, les tribus grecques de la période d'Homère, et les tribus italiennes juste après la fondation de Rome, ainsi que les peuples germanique au temps de César.

VII. L'état de civilisation.

Il commence, comme établi plus haut, avec l'utilisation de l'alphabet phonétique et la production d'écrits, et se divise entre le monde *Ancien* et le *Moderne*. [...].

Morgan (1944 [1877]) – Traduction personnelle, pp. 9-12).

Annexe 2 – Les paradigmes de la recherche sur l’efficacité de l’enseignement (Doyle, 1986)

Doyle avait proposé (dès 1978 pour l’édition américaine), une classification des recherches menées sur les pratiques enseignantes depuis le début du 20^{ème} siècle (sur leur efficacité). S’appuyant sur des références anglo-saxonnes, il dégagait ainsi trois temps dominants de la recherche :

- le paradigme processus-produit où « les questions à se poser par le chercheur doivent porter sur la relation entre le comportement des enseignants et les résultats de l’apprentissage des élèves » (Doyle, 1986, p. 437) ;
- le paradigme des processus-médiateurs où les travaux ont pour objet « les processus humains implicites qui s’interposent entre les stimuli pédagogiques et les résultats de l’apprentissage » (Levie & Dickie, cités par Doyle, 1986, p. 445) ;
- enfin, le paradigme écologique où l’on étudie les « relations entre les demandes de l’environnement, c’est-à-dire les situations de classe, et la manière dont les individus y répondent » (Doyle, 1986, p. 452) – la notion de contexte y trouve une place privilégiée.

Annexe 3 – Extrait de l’analyse des référencements des travaux sur le temps didactique (Chopin, 2010, p. 92)

L’analyse repose sur les principales publications consacrées au temps didactique dans une perspective micro jusqu’en 2007. Le tableau résume le référencement conceptuel ainsi que le travail de définition opéré par chaque auteur à propos du temps didactique :

Travaux sur le temps didactique	Référence théorique principale	Définition donnée par l’auteur ou les auteurs
Sensevy (1997)	Chevallard & Mercier (1987) Mercier (1992)	« défilement des objets de savoirs »
Leutenegger (2000)	Chevallard (1991 [1985]) Chevallard & Mercier (1987) Mercier (1992, 1995, 1999)	« temps producteur de savoirs nouveaux dans la classe »
Giroux & De Cotret (2001)	Chevallard (1991), Chevallard & Mercier (1987), Sensevy (1997)	« le temps didactique se rapporte à la progression du savoir dans la classe » « découpage des objets de savoir à enseigner [...] dans le temps d’enseignement [...] imparti »
Favre (2003)	Mercier (1985)	-
Assude (2004)	Chevallard & Mercier (1987) Leutenegger (2000)	« mise en texte du savoir » « réguler des contrats »

Tableau 9 – Cadrage du concept de temps didactique dans les études sur des séquences d’enseignement

La deuxième colonne montre que les références les plus fréquentes renvoient aux travaux de Chevallard et Mercier (1987). Elles concernent le cadre méso, même si les études plus récentes intègrent de nouvelles références : celles de Sensevy (1997) et de Leutenegger (2000)¹. Les définitions relatives au cadre méso prévalaient également : « défilement des objets de savoirs », « découpage des objets de savoir », « mise en texte du savoir ». Certaines variations pouvaient toutefois être notées. Leutenegger (2000) ainsi que Giroux et De Cotret (2001) proposaient une généralisation de la définition du temps didactique en parlant de « temps producteur de nouveaux savoirs » ou de « progression du savoir dans la classe ». La question du défilement d’objets, qui situerait *de facto* dans le cadre méso, était habilement évitée – même si l’on pouvait noter la persistance d’un pluriel dans la définition de Leutenegger : « savoirs nouveaux ». Assude esquissa explicitement une distinction dans la définition du temps didactique : « Chevallard and Mercier (1987) and Leutenegger (2000) showed as the didactic time is important in textualizing knowledge and regulating the didactic contract » (Assude 2004). Ici, coexistaient pour la première fois deux types de référence associés à leurs auteurs respectifs, et renvoyant à deux cadres d’étude : méso (« textualizing knowledge » - Chevallard & Mercier 1987) et micro (« regulating the didactic contract » - Leutenegger 2000).

¹ Une actualisation de l’étude montre que ce phénomène de substitution de référencement opère. Par exemple, Charron, Montésinos-Gel & Morin (2008), se réfèrent à trois auteurs : Mercier (1999), Sensevy (1998) et Leutenegger (1999).

Annexe 4 – Description des trois types de visibilité didactique construits dans mes travaux sur le temps de l’enseignement

Je rappellerai qu’il s’agit ici d’un compte-rendu circonstanciel d’un type de mesure de la visibilité didactique, et non d’une description de ce que sont, dans l’absolu, différents degrés de visibilité. Ces types ont été élaborés à partir d’une analyse factorielle de correspondances multiples (AFCM) réalisée sur une matrice décrivant les assortiments didactiques de 8 leçons observées : leur degré de difficulté, leur variabilité (Bru, 1991) et leur dépendance didactique (Vinrich, 1976). Une classification hiérarchique ascendante réalisée sur les coordonnées des individus sur les trois premiers axes du compte-rendu de l’AFCM a permis de dégager trois types de visibilité :

- **une visibilité didactique élevée (VD1) :** dans le cas de la recherche réalisée, une visibilité didactique élevée est associée à l’existence, localement, d’une organisation des énoncés allant du simple au complexe, permettant aux professeurs de trouver « par tâtonnement » des lieux de création d’hétérogénéité didactique ; l’assortiment se caractérise également par le fait que des problèmes relativement difficiles sont introduits tout au long de la séquence, à intervalles réguliers – on peut penser que ce retour régulier de la difficulté témoigne d’une bonne visibilité perceptive des professeurs qui auraient pris acte assez rapidement dans la leçon du caractère hétérogénéisant de ces énoncés. En les réintroduisant par la suite, ils ont ainsi l’occasion de vérifier l’effectivité des régulations réalisées.
- **une visibilité didactique moyenne (VD2) :** dans ces classes, l’assortiment présente globalement un faible niveau de difficulté. Les seuls énoncés difficiles sont soumis au cours de la première partie de la séquence. De deux choses l’une. Soit la deuxième moitié de l’enseignement est consacrée aux régulations des hétérogénéités créées au début (et alors ces régulations portent sur des problèmes relativement faciles ayant des conséquences sur le développement de la visibilité didactique du professeur qui ne reçoit plus que des informations relativement limitées sur la nature des difficultés rencontrées par les élèves, ou bien sur le nombre d’élèves se trouvant en difficulté). Soit les professeurs n’ont pas pris acte de l’hétérogénéité didactique créée au début (visibilité perceptive faible), de sorte qu’ils n’ont pas pu actualiser leur enseignement de manière appropriée dans la seconde partie de la séquence.
- **une visibilité didactique faible (VD3) :** dans ces classes, l’introduction de la difficulté est très tardive. Elle n’intervient que sur le dernier ou l’avant dernier énoncé, créant ainsi de fortes hétérogénéisations au moment de la clôture de l’enseignement. Le professeur n’a plus le temps de réguler les difficultés : au mieux, seuls les élèves qui « savent déjà » peuvent mettre à l’épreuve leurs connaissances ; au pire, cette création tardive peut avoir des effets de déstabilisation pouvant

conduire à des phénomènes de régression. L'hypothèse est d'autant plus plausible que, sur l'ensemble de la séquence, les élèves ont été confrontés à des structures TTT assez homogènes (le professeur joue peu sur les variables didactiques opérantes dans le cas des problèmes TTT telles que la place de l'inconnue, le sens et l'intensité des transformations).

Annexe 5 – Constitution de la base de données pour l'étude de la première partir du *Dictionnaire de la danse*

Le projet d'étude de la première partie du *Dictionnaire* (« Le monde de la danse ») a requis la retranscription de 2044 entrées : danseur, chorégraphe, maître à danser, mais aussi compositeur, peintre, cinéaste, *etc.* N'ont pas été répertoriés les noms des compagnies ou d'écoles, ou plus largement celui des institutions du monde de la danse. La base de données reprend la structuration des entrées du dictionnaire : le nom du personnage, suivi du prénom, des dates de sa naissance et de sa mort le cas échéant (parfois une simple indication temporelle est fournie), et enfin, un bref descriptif déclinant le (ou les) qualité(s) principales de l'individu (au sens de ce qui le qualifie). Nous parlerons d'« intitulé » pour cet ensemble de qualités répertoriées.

Le nombre de qualités pour chaque intitulé varie de 1 à 6. Ainsi, un personnage pourra être qualifié de « danseur » (1 qualité), de « danseur et chorégraphe » (2 qualités), de « danseur,

BLONDY Michel (v.1675-1739). Danseur, chorégraphe et pédagogue français.

Appartenant à une famille de *maîtres à danser parisiens, neveu de P. *Beauchamps, il fait carrière à l'*Académie royale de musique (ARM), où il débute en 1691. Interprète vedette de la troupe jusqu'en 1730, souvent partenaire de M^{lle} de *Subligny, il brille, selon Durey de Noinville, dans la danse *haute et les *entrées de *caractère, en particulier celles des Furies. En 1728, il règle les danses de la tragédie *Hypermnestre* (mus. Gervais) et succède officiellement à G. L. *Pécour comme « compositeur des ballets » de l'ARM en 1729, assumant cette fonction jusqu'en 1739.

Il participe d'autre part aux fêtes de la duchesse du Maine à Sceaux en 1714 et travaille pour les *jésuites en 1715. Deux compositions pour le *bal, notées en écriture R. A. *Feuillet, attestent son activité de maître à danser auprès de particuliers. Membre de l'*Académie royale de danse, il a notamment pour élèves la *Camargo, M. *Sallé, F. *Hilverding et contribue à la diffusion de la *belle danse française. NL

AUTRES CHORÉGRAPHIES. *Les Amours des déesses* (1729, MUS. Jean-Baptiste Quinault) ; *les Sens* (1732, MUS. J. J. *Mouret) ; **Hippolyte et Aricie* (1733, MUS. J. -Ph. *Rameau) ; *les *Indes galantes* (1735, MUS. Rameau) ; **Castor et Pollux* (1737, MUS. Rameau).

PARTITION CHORÉGRAPHIQUE. F. *Lancelot, *la Belle Danse*, Van Dieren, Paris, 1996.

chorégraphe et pédagogue » (3 qualités, comme dans l'exemple ci-contre), *etc.* Chacune des entrées est ensuite complétée par une notice détaillée, où les rédacteurs du *Dictionnaire* présentent la vie et l'œuvre du personnage. Enfin, le cas échéant, une succincte bibliographie ou filmographie sont indiquées, ainsi que les chorégraphies et/ou collaborations réalisées.

Figure 7 (ci-contre) – Exemple d'entrée et de notice du *Dictionnaire de la danse* (2008, p. 60)

C'est sur la base de cette matrice contenant l'ensemble des acteurs du monde de la danse identifiés par le *Dictionnaire*, avec leurs intitulés, périodes et ères géographiques d'activité, que l'enquête a pu être menée.

**Annexe 6 – Liste des 12 pédagogues étudiés dans la 2nde partie de l'ouvrage
*Des pédagogues en danse***

Personnage	Période	Désignation	Texte de référence
Jean-Georges Noverre	(1727-1810)	Un praticien-théoricien du champ chorégraphique	Noverre J.-G. (2010). – <i>Lettres sur la danse</i> . Paris: Éditions du Sandre, 219 p. (Lettre X, pp. 147-149).
François Delsarte	(1811-1871)	De l'art du chant à l'art du corps et de sa formation	« Mes épisodes révélateurs » Source : Porte A. (2012). – <i>François Delsarte. Une anthologie</i> . Sl: Alain Porte, Editions Ressouvenances, 287 p., pp. 72-77.
Loïe Fuller	(1862-1928)	Jeux de lumières et nouvelles voies pour le mouvement	Fuller L. (2002). « Lumière et danse », pp. 45-48 In <i>Ma vie et la danse</i> . Paris: Éditions L'Œil d'or, 177 p., coll. "Mémoires & miroirs".
Émile Jaques-Dalcroze	(1865-1950)	Un institut à Hellerau : recherche et enseignement	Jaques-Dalcroze, E. (1965). <i>Le rythme, la musique et l'éducation</i> . Sl: Édition Foetish, 178 p., (chap. 1, Les études musicales et l'éducation de l'oreille », pp. 9-12).
Isadora Duncan	(1877-1927)	La danse libre – ou la Renaissance à l'aube du 20 ^{ème} siècle	Duncan I. (2002). <i>Isadora danse la révolution</i> . Sl: Anatolia/Éditions du Rocher, 148 p (« Le but de mon école (1907-1908) », pp. 29-30). Duncan I. (1932). <i>Ma vie</i> [traduit de l'anglais par J. Allary]. Sl: Gallimard, 446 p (extrait du chapitre 8, pp. 92-94).
Rudolf Laban	(1879-1958)	Nébulose théorique, pédagogique et artistique	Laban R. (2003). – <i>La Danse moderne éducative</i> . Paris: Editions Complexe & Centre National de la Danse, 153 p., coll. "Territoires de la danse" & "Nouvelle Librairie de la danse" (« Introduction », pp. 19-26).
Doris Humphrey	(1895-1958)	Humanisme et pédagogie	Humphrey D. (2008 [1972]). – "L'enseignement de la danse", p. 111 in I. Ginot et M. Marcelle, <i>La danse au XX^e siècle</i> . Paris : Larousse, 263 p.
Mary Wigman	(1886-1973)	L'expressionnisme allemand	Wigman M. (1990). – <i>Le langage de la danse</i> [trad. J. Robinson]. Paris: Editions Chiron, 101 p. ("Pédagogie de la danse - Lettre à un jeune danseur", pp. 98-101).
Martha Graham	(1894-1991)	Maîtresse, maîtrise et corps	Graham M. (1992). – <i>Mémoire de la danse</i> [traduit de l'américain par C. Le Bœuf]. Arles: Actes Sud, 301 p., coll. "Babel", pp. 9-10.
Alvin Nikolais	(1910-1993)	L'intelligence du mouvement	Nikolais A. (1998). "Nikolais et la composition" [extraits du livre <i>Le Geste Unique</i>], présentés par M. Louis et M. Lawton], <i>Nouvelles de danse</i> (dossier sur "La composition"). Editions Contredance, automne-hiver 98, pp. 65-74.
Merce Cunningham	(1919-2009)	Rupture et tradition : la danse n'est rien d'autre qu'elle-même	Cunningham M. (1988). <i>Le danseur et la danse</i> . Entretiens avec Jacqueline Lesschaeve. Paris : Pierre Belfond, 245 p., coll. « Entretiens » (chapitre « Solo », pp. 82-84).
Karin Waehner	(1926-1999)	Artisan de la transmission	« L'enseignement d'une danse évolutive » Source : Texte transmis par le dépositaire de l'œuvre de Karin Waehner dont les archives sont consultables à la Bibliothèque Nationale de France.

Tableau 10 – Liste des personnages et textes recensés pour la contribution à une approche historique des pédagogues en danse

Liste des travaux du volume 2

Texte 1 - Chopin M.-P. (2008a). – « La visibilité didactique: un milieu pour l'action du professeur. Présentation d'un concept pour l'étude des pratiques d'enseignement ». *Education et didactique*, vol. 2, n°2, 63-80

Texte 2 - Chopin M.-P. (2008b). – « Des spécificités personnelles aux spécificités didactiques. Cas de l'enseignement des mathématiques aux élèves faibles de classe ordinaire ». In N. Bednarz & C. Mary (dir.), *L'enseignement des mathématiques auprès de publics spécifiques ou dans des contextes difficiles*. Actes du colloque EMF 2006 (cédérom). Sherbrooke : Editions du CRP.

Texte 3 - Chopin M.-P. (2009). – “Status and methods of observation of classroom practices: pieces of discussion from the example of the COREM”, *Quaderni di Ricerca in Didattica (Matematica)*, supplemento n. 4 al n. 19.

Texte 4 - Chopin M.-P. & Sarrazy B (2009). – « Apports du modèle d'hétérogénéisation didactique à l'étude des pratiques d'enseignement en mathématiques. Perspectives théoriques et praxéologiques ». Communication pour le 4ème congrès international Espace Mathématique Francophone, 6-10 avril 2009, Dakar.

Texte 5 - Chopin M.-P. (2010a). – « Les usages du temps dans les recherches sur l'enseignement ». Note de synthèse. *Revue Française de Pédagogie*, 170, 87-110.

Texte 6 - Chopin M.-P. (2010b). – « Le temps didactique et ses niveaux d'étude : enjeux d'une clarification conceptuelle pour l'analyse des pratiques d'enseignement », *Recherches en didactique des mathématiques*, 30(1), 83-112

Texte 7 - Chopin M.-P. (2011). – *Le temps de l'enseignement. L'avancée du savoir et la gestion des hétérogénéités dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes, coll. "Paideia" [chapitre 1].

Texte 8 - Chopin M.P. (2012). – « Reprendre la leçon, renouer le temps didactique: spirauté du temps du savoir et ajustement contractuel de début de séance en physique seconde ». *Education et Didactique*, vol. 6, n°3, p. 21-40.

Texte 9 - Chopin M.-P. & Sardet C. (2013). – « Culture scolaire, culture théâtrale: points de rencontre et de frottement », pp. 201-222 in Y. Abdelkader, O. Fertat & S. Bazile (Dir.), *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité, transmission*. Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Texte 10 - Mili I, Rickenman R., Merchan C. & Chopin M.-P. (2013). – « Corps sonore/corps scénique/corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels) », pp. 87-108, in J.-L. Dorier, F. Leutenegger & B. Schneuwly (Dir.), *Didactique en construction – Constructions en didactique(s)*. Genève : Collection, « Raisons éducatives », n°17.

Texte 11- Chopin M.-P. (2013) – « Le corps à l'œuvre : approche des effets de la formalisation des pratiques de formation en danse à partir de récits d'expérience sur l'entrée dans le métier ». Communication pour les 4èmes rencontres internationales de l'Interactionnisme Socio-Discursif, 17-19 juillet 2013, Genève.

Texte 12 - Chopin M.-P. (2014, à paraître). – « Temporalisation et diffusion des savoirs. Pour une conception constitutive du temps dans les phénomènes d'enseignement ». *Cahiers du Cerfee*.

Texte 13 - Chopin M.-P., Vigneron L. (2014, à paraître). « Les corps engagés : étude des conditions anthropologiques et didactiques des apprentissages corporels dans le théâtre au lycée », *Revue Performance*, n°1.

Texte 14 - Chopin M.-P. & Sarrazy B. (2014, à paraître). « Contribution anthropo-didactique à l'étude des effets de l'individualisme sur la création des inégalités : cas des interactions verbales dans l'enseignement des mathématiques au cycle 3 », *Education et didactique*, vol. 8.

Texte 15 - Chopin M.-P. (accepté). – *Des pédagogues en danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Editions Fabert [chapitre 1 : « Le pédagogue anecdotique ? Place de la pédagogie dans le champ chorégraphique »].

Texte 16 - Chopin M.-P. (accepté). – *Des pédagogues en danse. Transmission des savoirs et champ chorégraphique*. Editions Fabert [chapitre 3 : « Portrait du pédagogue en danse (2) – Une figure protéiforme et problématique »].