



Actes de conférence

2024

Published version

Open Access

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

Actes du 6e colloque de l'ARCD à Genève

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

How to cite

BUYCK, Yoann et al., (eds.). Actes du 6e colloque de l'ARCD à Genève. Genève : [s.n.], 2024.

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

Volume 6

Actes des communications du symposium 1

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

Table des matières

<i>[Texte de cadrage] Que reste-t-il des institutionnalisations scolaires ? ... Prendre en compte le curriculum savouré dans les disciplines. Ouitre Florian, Desvages-Vasselin Vanessa, Kalali Faouzia & Delattre Benjamin</i>	<i>pp. 3-6</i>
<i>La saveur des SVT ou comment penser un curriculum disciplinaire savouré du point de vue des élèves ? Kalali Faouzia</i>	<i>pp. 7-16</i>
<i>Du curriculum savouré aux pratiques déclarées d'enseignement. Desvages-Vasselin Vanessa</i>	<i>pp. 17-27</i>
<i>Le rapport à l'alcool dans l'enseignement de la sommellerie, d'un curriculum caché à un curriculum savouré. Alvarez Dominique</i>	<i>pp. 28-37</i>
<i>Ce qu'il reste de l'EPS chez des futures professeurs des écoles et projections sur l'enseignement de cette discipline. Delattre Benjamin & Ouitre Florian</i>	<i>pp. 38-51</i>
<i>Vécu d'élève et conscience disciplinaire : un « bon » héritage pour enseigner en classe de français ? Hubert Bruno & Ouitre Florian</i>	<i>pp. 52-68</i>

[Texte de cadrage] Que reste-t-il des institutionnalisations scolaires ? ... Prendre en compte le curriculum savouré dans les disciplines

Ouitre Florian ⁽¹⁾

Desvages-Vasselin Vanessa ⁽²⁾

Kalali Faouzia ⁽³⁾

Delattre Benjamin ⁽⁴⁾

⁽¹⁾ CIRNEF – Université de Caen Normandie : EA7454, Université de Caen Normandie – France

⁽²⁾ Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation – Université de Rouen Normandie : UR7454, Normandie Université – France

⁽³⁾ CIRNEF – Université Rouen Normandie – France

⁽⁴⁾ Centre interdisciplinaire de recherche normand en éducation et formation – Université de Caen Normandie : EA7454 – France

Résumé

Notre symposium s'inscrit dans l'axe 1 du colloque. Il questionne dans une visée comparatiste ce qu'il reste des institutionnalisations réalisées dans différentes disciplines scolaires pour en percevoir la dimension savoureuse et fonctionnelle. Nous avons nommé « reste » ce composé mémoriel vivant issu de ce qui a été effectivement institutionnalisée. En effet, que reste-t-il de ce que nous étions censés apprendre à l'école ? Le souvenir du corps humain qu'on se représente comme une « belle machine si perfectionnée, si bien huilée, mais potentiellement fragile », les errances romantiques de Rousseau comme forme aboutie d'une liberté toujours impossible à assumer en classe de première S, la génétique et la théorie de l'évolution dans le cours du samedi matin en terminale de Mme B. conférant l'impression d'être « savant » et permettant plus tard de penser les phénomènes de manipulations génétiques et d'assumer son athéisme, le plaisir de voir les copains jouer le texte qu'on avait écrit pour un spectacle de marionnettes en CM1, le kangourou des maths à l'école nous mettant dans le défi de résoudre des problèmes, l'historien que nous étions devenu en réalisant la biographie d'un député de la 3^e République en licence, etc. Ces exemples, issus des souvenirs personnels des différents contributeurs du symposium, montrent

comment des savoirs ont pu faire et font encore « marque », « trace », « évènement » à l'intersection entre des contextes pédagogiques particuliers (identification à un professeur, un contexte exceptionnel, etc.) et des enjeux didactiques subjectifs (trajectoire sociale, réponse à des questions existentielles, accomplissement pulsionnel, etc.).

Ce reste est potentiellement savoureux dans le sens où il est encore possible de l'apprécier, de s'en délecter et d'en jouir après-coup. Il permet à chacun de mobiliser ce qui a été appris et d'en apprécier les effets. Il peut être pour le sujet (Buznic-Bourgeacq, 2021, pp. 193-194) un savoir de référence, une méthode de travail, un type de questionnement, une manière de raisonner et de penser. Il s'exprime comme une technique de soi (Foucault, 1994, p. 709) ce qui lui confère ainsi une puissance d'agir et de penser durable. Nous pointons l'a des apprentissages disciplinaires qui ont fait sens de manière décisive au regard de leur saveur (Astolfi, 2008) du moment, saveur qui a gardé dans le temps son intensité. Ils prennent ainsi la forme d'un souvenir marquant, d'une trace subjective et personnelle pour la vie, conséquence des institutionnalisations réalisées. Les savoirs disciplinaires et les mondes auxquels ils se réfèrent sont ainsi pensées sur le registre du « vécu disciplinaire » (Reuter, 2016), vécu qui a pu nous marquer passionnément (Buznic-Bourgeacq, 2021, pp. 193-194), s'inscrire dans des histoires de vie (Hubert, 2012), nous permettre de problématiser autrement des moments de la vie (Ouitre, 2019).

L'avènement de ce reste savoureux s'inscrit dans ce que nous avons appelé le « curriculum savouré » qui apporte un autre regard sur les questions curriculaires (Perrenoud, 1993).

Dans ce processus de socialisation, d'acculturation et de nécessaire décontextualisation que portent les opérations d'institutionnalisation, notre symposium vise à questionner le reste- capitalisé de ces opérations, sa valeur et la manière dont il s'est constitué et s'est inscrit dans le curriculum savouré. Les différentes communications répondront chacune à leur manière et de façon non exhaustive aux questionnements suivants :

- Quelles formes prend ce reste au sein des différentes disciplines et domaines de savoir sollicités dans ce symposium ?
- Quelles sont les conditions favorables et les processus qui ont conduit à attribuer à ce reste cette dimension savoureuse ?
- Comment le curriculum savouré d'un sujet résonne ou dissone-t-il avec le curriculum prescrit, réalisé et caché qu'il a traversé ?

- Que nous apprend le curriculum savouré sur la structure épistémologique et anthropologique des disciplines interpellées ?
- En quoi ce curriculum savouré hérité impacte-t-il chez des jeunes enseignants en formation les façons d'aborder l'enseignement des disciplines concernées ?

Mots clés

Discipline scolaire ; institutionnalisation ; curriculum savouré ; reste.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines scolaires et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). Dévoluer sa propre épreuve, In Buznic-Bourgeacq, P. (Eds.) *Sujets et objets de la dévolution*. ISTE.
- Delattre, B. (2019). *L'EPS au défi de l'individuation*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Education et de la Formation.] Université de Caen Normandie.
- Foucault (1994). *Dits et Écrits*. Gallimard.
- Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'élève*. L'Harmattan.
- Kalali, F. (2023) *Perspectives curriculaires en éducation scientifique*. PUR.
- Outre, F. (2021). Enjeux et vivacité des questions relatives à l'éducation à la santé : quelles manifestations dans la conscience disciplinaire d'enseignants débutants en Éducation Physique et Sportive ? In C. Chauvigné & M. Fabre (Ed.), *Questions socialement vives : quelles approches possibles en milieu scolaire ?* Carrefours de l'Éducation.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : le formel, le réel, le caché. In Houssaye, J. (Eds.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, (pp.61-76). ESF.
- Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage à l'école*. ESF.

La saveur des SVT ou comment penser un curriculum disciplinaire savouré du point de vue des élèves ?

Kalali Faouzia ⁽¹⁾

⁽¹⁾ CIRNEF, INSPE-Université Rouen Normandie – France

Résumé

Le curriculum savouré que nous cherchons à caractériser relève du curriculum coproduit dont la dynamique questionne les écarts avec le curriculum prescrit qui est soumis à interprétation. L'enjeu dans cette communication est de discuter autrement la discipline scolaire dans ses dimensions épistémologique et culturelle (Kalali, 2023), visant justement à circonscrire les objets des disciplines scolaires dans des perspectives de curriculum savouré.

Mots clés

SVT ; discipline ; curriculum savouré ; sujet didactique ; objets médiés.

Introduction

Il peut paraître paradoxal de parler de curriculum disciplinaire quand on se situe du point de vue des sujets didactiques (enseignants et élèves). Ne cherche-t-on pas la reconstitution et l'actualisation de la discipline et des savoirs scolaires par les sujets didactiques ? Dans le même temps, nous cherchons à nous démarquer de certaines appellations comme le « lived curriculum » (curriculum vécu) (Maxwell & Roofe 2020) qui s'appuie sur l'expérience vécue des sujets dans un contexte de colonisation, ou de détermination identitaire, culturelle, avec une revendication à l'égalité relevant du droit humain. Le « curriculum-as-lived » (Aoki, 2003, 2004), plus proche du vécu disciplinaire, quant à lui porte la focale sur le vécu en classe préférentiellement en termes d'interactions

entre élèves et enseignants. Ces acceptions anglosaxonnes s'éloignent des conceptions sociologique et didactique françaises de curriculum réel ou coproduit, qu'enseignants et élèves *vivent* en classe et dont on cherche à éclairer les écarts avec le prescrit et le formel. Le curriculum savouré que nous cherchons à caractériser relève du curriculum coproduit dont la dynamique questionne les écarts avec le prescrit soumis à interprétations. Enfin, le point de vue des sujets didactiques (nous nous restreignons dans cette présentation au seul point du vue des élèves) sera documenté à partir de considérations épistémologique et anthropologique. L'enjeu dans cette communication est de discuter autrement la discipline scolaire dans ses dimensions épistémologique et culturelle (Kalali, 2023), et également anthropologique et clinique (Buznic-Bourgeacq, 2020, 2021), visant justement à circonscrire les objets des disciplines scolaires dans des perspectives de curriculum savouré : « Entrer en discipline » selon Astolfi (2008) « relève d'un processus lent, où le savoir n'acquiert sa saveur qu'après coup, à partir de « rencontres déterminantes avec le savoir », « des instants où tout à coup quelque chose bascule dans notre tête, où une certaine image des choses se brise, où une révélation s'opère, où un livre nous échappe des mains » (p.7).

Des présupposés

Chaque titre, quel que soit son niveau, n'est ni précédé ni suivi de ligne vide pour créer un espacement avec le texte. La mise en forme des différents styles prévoit cela avec des espacements intégrés à chaque style. Si la section est suivie d'une sous-section, écrire une brève introduction entre le titre et le sous-titre, en un seul paragraphe.

Si l'on s'intéresse aux disciplines (ici SVT), c'est pour comprendre leurs structures, leurs fondements, leurs modalités d'organisation et de changement dans leurs dimensions de curriculum prescrit, et de ce que l'on peut appeler curriculum savouré que nous allons définir en tenant compte « des raisons d'être qui motivent les œuvres » (Chevallard, 2006, p. 82). Ces raisons d'être justifieraient ce qui peut être sélectionné dans la culture et faire l'objet d'apprentissages des générations futures.

Ce positionnement apporte à notre sens un fléchissement à la linéarité du processus de la transposition didactique ou TD. Dans un autre texte, Chevallard (2003a) parle de *curriculum épuisés* de ce début du 21^e siècle, par la disparition de la dialectique des questions/réponses, fondatrice de toute institution scolaire. Car cette dernière est le lieu par excellence d'un autre rapport au monde, où l'on prend le temps de construire des réponses à certaines questions qui se posent, et qu'on s'y pose ; où l'on prend la liberté, hautement discipliné, de déconstruire les réponses reçues du monde (p. 7). Renouer avec ces questions à l'origine des œuvres permet de partir selon l'auteur des besoins praxéologiques de ce que l'on nommait « l'homme non spécialisé ». C'est une question fondatrice où il échoit à la didactique de l'étudier à nouveaux frais, sans se passer d'une reprise historique du travail transpositif (Chevallard 2003a, p. 11). Le propos est double, il questionne la macro

didactique, au travers des questions vitales porteuses de sens à l'origine des savoirs de référence et tout le processus qui en découle dans l'élaboration des curriculums ; la micro didactique qui selon l'auteur est apolitique dans le sens où elle refuse de prendre en charge ce type de questions, exception pour certains domaines comme les éducations à... qui restent néanmoins à la marge de l'institution scolaire. Des critiques de ce type, apportées à cette micro didactique, qui a lieu dans les classes au sein des activités scolaires et des processus d'apprentissage, relèvent notamment de la discussion au sujet des savoirs propositionnels (textes de savoirs) qui dominent (Astolfi, 1992), débarrassés des questions et des enjeux qui les portent ; des savoirs apodictiques (Orange-Ravachol, 2010 ; Orange, 2003).

Notre approche du point de vue du curriculum savouré s'inscrit dans la continuité de ces travaux. On œuvre pour une dialectique qui pose à la fois la question en amont, des choix et des contraintes des contenus, et en aval celle des décisions curriculaires (types de rapports au monde, aux savoirs, aux disciplines). Cette dialectique peut être définie également selon le rapport interne-externe qui exprime le rapport réciproque et problématique du savoir scolaire à la culture (Kalali, 2023). En effet, Forquin (1989), souligne qu'il y a une double exigence de sélection dans la culture et de réélaboration didactique. Cette dernière relève de la nécessité de rendre les savoirs accessibles et enseignables au vu des contraintes de la transmission : contraintes des transformations que vont subir les savoirs et contraintes de leur programmation. A ce titre le curriculum savouré de SVT dont on cherche à caractériser les conditions de possibilité s'offre bien à cette double vision macro et micro didactique.

L'actualisation des disciplines que font les sujets didactiques et la conscience disciplinaire qui en résulte, s'appuient autant sur des caractères intrinsèques, ou ce que Develay a appelé matrice disciplinaire (1992), que sur des caractères extrinsèques qui s'enracinent dans l'activité mentale des sujets, le sens et l'investissement en émotion et en valeur qu'ils placent dans le monde et les objets qui le composent (Reuter, 2004). Porter un regard sur la discipline (ici les SVT) permet d'articuler des finalités éducatives, des objets de savoir, des pratiques d'enseignement ; mais non sans l'image reconstruite à travers des interactions avec des savoirs, des sujets, des espaces extrascolaires... (Reuter, 2004). Ces éléments marquants d'un vécu disciplinaire (Reuter, 2016) rejoignent la dimension d'épreuve au sens de Terrisse : une validité interne pour le sujet dans la pratique maîtrisée d'une activité et une validité externe, fondée sur sa valeur, son utilité sociale et culturelle. La dialectisation de ce qui relève de l'internalité et de l'externalité de la validité du savoir, permet ainsi de tenir la dimension anthropologique qui légitime les œuvres et la singularité de la constitution du sujet par leur intermédiaire. Elle concentre les ingrédients de l'expérience subjective et sociale, existentielle et initiatique d'un sujet ayant rencontré une discipline (Buznic-Bourgeacq, 2021).

Si l'actualisation de la discipline par les sujets didactiques demeure le point aveugle de l'institution, elle n'est pas suffisamment prise en compte par les chercheurs pourtant sensibles au désengagement vis-à-vis des disciplines scolaires.

En partant de quelques savoirs savourés en SVT dégagés auprès des élèves (aspect présenté au symposium), et des enseignants interviewés¹, la question posée est celle de chercher ce que nous apprend le curriculum savouré sur la structure épistémologique et anthropologique de la discipline interpellée de SVT. Comment alors les curriculums peuvent-ils bien s'emparer de ces objets inscrits dans des expériences subjectives intenses ?

Dialectisation de ce qui relève de l'internalité et de l'externalité de la validité du savoir

Elucider les facteurs internes et externes de la validité du savoir restent une question vive dans le champ de l'éducation et de la formation. Divers travaux ont tenté de tenir ces deux bouts. Comme on ne vise pas l'exhaustivité, nous nous référons aux travaux de Chevallard sur les rapports Institutionnel/personnel pour resituer ses propos dans le cadre de ce texte, et d'autres travaux didactiques relevant du champ spécifique de l'enseignement-apprentissage des SVT.

La dialectique institution/personne dans l'appareillage conceptuel de l'anthropologie du didactique sert à contrer l'acception d'une diffusion radiale des savoirs d'un émetteur à un récepteur. A la place du savoir, on y parle d'objets au sens d'œuvres. Dans cette acception anthropologique du savoir, les rapports institutionnel et personnel aux objets relèvent de l'ensemble des interactions qu'institution et personne entretiennent avec les dits objets. Ces derniers acquièrent alors le statut d'être connu des sujets et des institutions. La connaissance dépasse ici la seule conception cognitive. Car le statut institutionnel de la connaissance est relatif, fluctuant et nécessitant sans cesse des ajustements et des institutionnalisations (Chevallard, 2003b, p.4) : le rapport personnel émerge d'un ensemble de rapports institutionnels, ce rapport personnel est institutionnellement inédit. Et la personne est un émergent des assujettissements passés et présents auxquels on ne saurait jamais la réduire. Le rapport institutionnel auquel on compare le rapport personnel est un rapport à l'objet jugé nécessaire dans l'institution pour assumer le rôle dévolu aux élèves en position qui prennent leur part dans des tâches (Chevallard, 2003b, p.6). On voit bien dans cet appareillage les deux notions d'institutionnalisation et de dévolution qui ressortent solidaires, en tant que comme dynamique dans le processus de résolution de problème.

Revenons maintenant à notre discipline de référence, les SVT qui visent le changement conceptuel. Une discipline comme les SVT peut représenter une valeur sociale

¹ Pour les deux enseignants passionnés (Buznic-Bourgeacq), nous montrerons comment leurs pratiques didactiques quotidiennes prennent source dans leurs premières « expériences disciplinaires », plus familiales que scolaires, et permettent ainsi de reconstruire des « objets passionnants » de la discipline SVT qui échappent peut-être aux curriculum prescrits. Les sujets auprès desquels nous avons enquêté, nous ont fait notamment réfléchir sur la place des « belles histoires naturelles », une expérience de sensibilité littéraire, et narrative des SVT portée par certains domaines de la biologie.

selon la place qu'elle occupe dans la genèse des réponses socialement validées aux questions posées à la société et par les citoyens. Les SVT, dans le champ éducatif, au rang des autres disciplines figurant dans le curriculum, peuvent être questionné du point de vue de leur valeur dans l'institution scolaire. N'étant pas dans l'exhaustivité, nous allons nous appuyer sur quelques travaux marquants qui examinent la valeur scolaire de la discipline SVT par rapport à sa valeur sociale.

Du point de vue macro didactique, nous avons examiné la notion de pertinence et de curriculum pertinent (Kalali, 2023). Le choix de la question de la pertinence est un choix critique. On s'est appuyée sur trois foyers de problématisation pour définir le curriculum pertinent en tant que triple problématique éducatives « politique », « stratégique », et « didactique ». À partir de ce positionnement, nous avons d'abord proposé que les formes curriculaires pertinentes doivent se poser comme alternatives, par rapport à des formes prioritaires, prescrites stabilisées dans un curriculum formel (dimension de recherche théorique). Ensuite, nous avons défini que ces formes curriculaires alternatives doivent être pondérées en fonction de ce qui est pertinent pour les élèves (dimension de recherche empirique). Il en découle les trois foyers de problématisation éducative en relation avec les SVT.

Au premier plan de politique de l'éducation, face à un ensemble de visées des SVT inégalement représentées : fonctionnelle, structurelle, écologique, de géoscience, et de développement durable, il revient à l'école d'élaborer de développer, en tant que mission, un rapport au monde qui soit évolutif et critique. La référence au monde matériel et naturel est essentielle pour familiariser les élèves avec le fonctionnement de la science et viser le développement d'une représentation réelle de l'activité scientifique. Le caractère scolaire de ce rapport au monde de la science doit être cohérent avec la réalité des pratiques scientifiques contemporaines.

Le deuxième foyer de problématique éducative « stratégique » prend appui sur la référence à un monde de la science qui conceptualise le problème de l'authenticité des activités dans les situations proposées aux élèves (questions socio scientifiques, débats et arguments non formels, problématisations sur des enjeux). Les formes alternatives pertinentes d'éducation scientifique en tant que possibles résultent de prise de décision sur les pratiques scientifiques scolaires établies par la recherche didactique, examinées au regard des orientations stratégiques au niveau de l'éducation scientifique (sélection des contenus et organisations pédagogique des enseignements) avec prise en compte des éléments suivants : évolution des sciences et techniques et mutation des pratiques scientifiques et techniques ; relation avec le politique, l'économique et la culture ; enjeux et problèmes sociétaux, avec les changements curriculaires en réponse à ces enjeux.

Le troisième foyer de problématisation que nous présentons en tant qu'orientations didactiques nous sert de base pour montrer la nécessité d'un renouvellement souhaitable des didactiques des apprentissages. Nous distinguons la question de la « pertinence du curriculum » de celle de l'« efficacité du curriculum ». Les deux questions relèvent de

postulats différents. Concernant la question de l'efficacité, le curriculum est considéré en tant que facteur de réussite. On est dans une perspective d'évaluation des apprentissages, via le contrôle des connaissances acquises, à un moment où les objectifs cognitifs structurent l'essentiel du curriculum. Concernant la question de la pertinence, il s'agit de partir des élèves, de leurs intérêts, attitudes et dispositions. On reste dans une perspective d'évaluation des apprentissages, à laquelle sont intégrés des attitudes, dispositions, intérêts. L'évaluation des attitudes des élèves vis-à-vis des sciences est alors reconnue comme un des facteurs les plus importants de la réalisation à long terme des visions politiques, sociales ou économiques du curriculum (PISA, travaux sur scientific literacy).

La conséquence en termes d'activités scolaires, est la mise en avant de problèmes socio-épistémologiques, lesquels selon Larochelle (2003) reposent sur la « socialité » des sciences qui réintroduit les options, projets et enjeux qui sont à la source des savoirs et de leur légitimation ; et finalement restitue leurs raisons d'être aux objets scolaires travaillés avec les élèves. Des travaux de type micro didactique valorisent les savoirs apodictiques (Orange, 2003 ; Orange-Ravachol, 2010), lieux de problématisation et d'élaboration de solutions possibles, mettant en exergue les raisons ou conditions de possibilité (contraintes et nécessités), se dégageant ainsi de tout caractère contingent des savoirs. Quand la dialectique des questions et des réponses garde son caractère formateur, les raisons se construisent au travers des interactions entre élèves et entre élèves et enseignants, mettant en tension le registre empirique des faits et des observations et le registre des élaborations conceptuelles. Viser des savoirs de SVT qui soient pertinents sur le plan scolaire et expliquer ce qui se passe quand on est dans un processus d'appropriation, exige de préciser les deux étapes clés (registre empirique et registre des élaborations conceptuelles). En dehors de la didactique, Dewey a bien expliqué ces deux moments, en définissant deux types de savoirs. Le « savoir des données » où la sélection s'opère par une prise sur les informations empiriques. Le sujet opère cette sélection des informations en fonction de ce qui est pertinent, de ce qui a du sens pour lui. Ce « savoir des données » est sous la logique de la contingence, du possible. L'enquête est mue par la pression des besoins. Ce savoir bénéficie d'une analyse des échecs. Intervient ensuite des réorganisations effectuées sur les informations empiriques par la constitution des connaissances en concepts organisés, en relation avec d'autres concepts. C'est le « savoir des conditions » au sens de Dewey qui s'appuie sur la « nécessité », car le pertinent cède la place au vrai, à la causalité.

Il ressort que les raisons d'être des œuvres, objets de savoir et de culture se situent au niveau de la dialectique des questions fondatrices et des réponses qui peuvent être données à celles-ci, et construites avec les élèves. Comment y accéder ? Selon Rumelhard (2013), le *sens des connaissances* réside dans le fait de trouver des raisons de prudence, d'anticipation, des lois de succès. Mais au prix de renoncements. Les raisons d'être des œuvres se nichent dans la tensions entre les questions fondatrices et les efforts de réponses (solutions). Ces tensions matérialisent les nœuds qui surviennent dans tout processus d'objectivation, dont on trouve les traces dans l'épistémologie historique des sciences.

Savoirs et sujets institués : vers un curriculum savouré des SVT

Nous avons examiné ci-dessus ce que peuvent être les raisons d'être des œuvres du côté des savoirs de référence et des sujets qui les vivent. La pertinence, la légitimité qui feraient que ces savoirs soient dans le curriculum prescrit s'appuie sur le potentiel des questions fondatrices qu'ils posent sur le monde, les disciplines, et les efforts de (co)construction des solutions avec les élèves.

Nous présentons dans ce qui suit des éléments qui seront soumis à discussion lors du symposium. Du côté des données empiriques (auprès des élèves) qui servent de pondération pour élaborer un curriculum pertinent pour les élèves et savouré en SVT. Les enquêtes (ex. Kalali, 2019) menés auprès des élèves de 15 ans ont montré que :

- -Le choix des thèmes fait par les élèves par ordre de priorité porte sur le bien être corporel (santé, nutrition, expression corporelle...), l'orientation des relations interhumaines (sexualité), la résolution de problèmes posés par l'environnement naturel et technique et par l'exploitation des ressources naturelles ; par rapport à d'autres thèmes portant sur la botanique, les sources de pollutions, les méthodes modernes d'agriculture...
- -Les élèves (se) posent des questions adisciplinaires sur le monde.
- Du côté de l'analyse du curriculum prescrit (programmes actuels de SVT) :
- -Les « thèmes » prioritaires existent bel et bien dans les programmes scolaires,
- -Mais il s'agit d'envisager les meilleures manières de les traiter. Sinon la visée reste seulement une opération d'ajuster les programmes aux finalités qui évoluent.

Au final, l'enjeu fort est celui de l'appropriation, avec le pari de la problématisation² :

- -Fixer un certain nombre de situations significatives³ ;
- -Traduire des problèmes quotidiens (pratiques quotidiennes des élèves) en termes scientifiques ;

² Car la convergence entre des savoirs importants véhiculés par les SVT et des questions utiles que les élèves se posent sur le monde, la sexualité, la nutrition, la santé n'est ni immédiate ni évidente. La convergence est probable quand on traite de la reproduction ; elle est possible quand on parle de calories, de vitamines, de protéines, liées à des questions de santé et de bien-être ; elle reste possible, mais est déjà plus lointaine quand il s'agit de botanique (Kalali, 2019).

³ Il s'agit de l'opérationnalisation au sens de Martinand (1986): identification de quelques situations intéressantes du point de vue épistémologique (franchissement d'obstacles) et psychopédagogique (progrès possibles) autour d'un nombre limité d'objectifs ou d'attitudes.

- -Reconstruire la réponse scientifique à l'échelle des contraintes de la vie quotidienne.

Le pari de la problématisation est de permettre que le savoir soit perçu comme étant capable de répondre à des questions nouvelles, qui doivent être reconnues en tant que telles par les élèves. Ainsi, le caractère de nouveauté viendrait questionner le caractère d'ancienneté ancré dans les croyances et les représentations des élèves. Ce savoir doit également permettre de renouer avec les projets et les options des scientifiques, et également les enjeux et les débats qui ancrent l'activité scientifique dans son contexte sociohistorique. Ouvrir les activités sur ces possibles permet à l'élève de délibérer avec des spécialistes et de développer de nouvelles compétences (ex. de l'argumentation informelle), condition de formation citoyenne de qualité.

Références bibliographiques

- Aoki, T.-T. (2003). Locating living pedagogy in teacher research: Five metonymic moments. *Counterpoints*, 193, 1-9.
- Aoki, T.-T. (2004). Teaching as in-dwelling between two curriculum worlds. In W. F. Pinar & R. L. Irwin (Eds.), *Curriculum in a new key: The collected works of Ted. T. Aoki* (pp. 159-165). Lawrence Erlbaum Associates.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF. Collection Pédagogiques.
- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines et plaisir d'apprendre*. Presses universitaires de France.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2020). *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Champ social éditions.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). Le domaine du sujet : dévoluer sa propre épreuve, In Buznic-Bourgeacq, P. (Ed.), *Sujets et objets de la dévolution. Une institution de l'autonomie*, (pp.15-32). ISTE
- Chung, K. D. (2020). Curriculum-as-lived in an early childhood education classroom: How does dialogue with young children shape teacher's everyday practice? *Journal of Childhoods and Pedagogies*, 2(1).
<https://journals.sfu.ca/jcp/index.php/jcp/article/view/45>
- Chevallard, Y. (2003a). Didactique et formation des enseignants. In journées d'études INRP-GEDIAPS, *vingt ans de recherche en didactique de l'éducation physique et sportive à l'INRP (1983-2003)*.
- Chevallard, Y. (2003b). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Eds.), *Rapports au savoir et didactiques*, Editions Fabert, 81-104.
- Chevallard, Y. (2006). L'homme est un animal didactique, In M.-H. Salin, P. Clanché & B. Sarrazy, (Eds.), *Sur la théorie des situations didactiques* (pp. 81-90). Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. ESF édition
- Forquin, J.-C. (1989). *Ecole et culture*. De Boeck.
- Kalali, F. (2019). Important but not for me as a girl: French students' attitudes towards secondary school science. *Review of science, mathematics and ICT Education*, 13(2), 61-79.
- Kalali, F. (2023). *Perspectives curriculaires en éducation scientifique*. Presses Universitaires de Rennes. COL. Paideia
- Larochelle, M. (2003). Rapport au savoir et socialisation à la cité scientifique, In Sylvette Maury et Michel Caillot (Ed.). *Rapport au savoir et didactique*, Éditions Fabert, 54-73.
- Martinand, J.-L. (1986). *Connaître et transformer la matière*. Peter Lang.
- Maxwell, M. & Roofe, C. (2020). Lived curriculum: The teacher at the heart of the protest. *Currere Exchange Journal*, 4(2), 28-34.

- Orange, C. (2003). Débat scientifique dans la classe, problématisation et argumentation : le cas d'un débat sur la nutrition au cours moyen. *Aster*, 83-107.
- Orange-Ravachol, D. (2010). *Le rapport au « vrai » des enseignants en classe de sciences*. Présenté dans [Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)], Université de Genève, septembre 2010.
- Reuter, Y. (2004). Analyser la discipline : quelques propositions. *La lettre de l'AIRDF*, 35, 5-12.
- Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines scolaires*. ESF.
- Rumelhard, G. (2013). *Le sens des connaissances biologiques*. Texte non publié.

Du curriculum savouré aux pratiques déclarées d'enseignement

Desvages-Vasselin Vanessa⁽¹⁾

⁽¹⁾ CIRNEF (UR 7454), Université Rouen-Normandie – France

Résumé

Si « l'institutionnalisation transforme une expérience en un savoir exportable » (Brousseau, 1984, p.4), nous nous interrogeons ici sur l'effet de cette transformation en savoirs construits à l'école sur le savoir enseigner. Notre réflexion vise à interroger l'influence de la trace marquante d'un savoir intégré, savouré sur la pratique de l'enseignant. C'est au filtre des cadres de la didactique clinique que nous menons cette réflexion. Notre propos s'appuie sur le croisement entre l'étude de cas de la chercheuse et l'étude de cas d'une professeure de lettres construite à partir d'un entretien semi-directif. Nous cherchons à saisir comment les contextes d'institutionnalisation donnent de la saveur au savoir intégré dans le passé, favorisant un ancrage durable et comment ces savoirs ancrés agissent à son insu sur la pratique de l'enseignant.

Mots clés

Institutionnalisation ; savoirs ; identité professionnelle ; analyses didactiques de pratiques enseignantes ; récit biographique.

Introduction

Si « l'institutionnalisation transforme une expérience en un savoir exportable » (Brousseau, 1984, p.4), nous nous interrogeons ici sur l'effet de cette transformation passée sur le savoir enseigner futur. Nous nous intéressons à ce qu'il reste de ce qu'on a appris et qui potentiellement influe sur notre identité professionnelle d'enseignant. Que reste-il de ce que nous étions censés apprendre à l'école ? D'un savoir savouré pour les problèmes et casse-

têtes grâce à l'inscription au *Kangourou des maths* ⁴ à l'historienne que nous étions devenue en réalisant la biographie d'un député de la 3^e République en licence, etc. ; ces exemples, montrent que certains savoirs, plus que d'autres ont laissé des traces. Nous cherchons à comprendre pourquoi et comment certains savoirs sont ancrés durablement et ont contribué à ce que nous sommes aujourd'hui et plus précisément en tant qu'enseignant. Comment ont-ils des effets sur notre façon d'enseigner parfois sans que nous nous en rendions compte ? Cette communication visera à interroger l'influence de la trace marquante d'un savoir intégré, savouré sur la pratique de l'enseignant. Nous émettons l'hypothèse d'une part que l'institutionnalisation, au sens des « processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés » (Reuter et al, 2007, p.119), est autant issue d'une motivation intrinsèque liée à la saveur des savoirs (Astolfi, 2008) qu'extrinsèque (effet professeur, contexte exceptionnel, etc.). Nous cherchons, à ce titre, à comprendre ce qui rend marquant spécifiquement un savoir. Par ailleurs, nous supposons que le savoir institutionnalisé durablement chez le sujet enseignant le marque dans son rapport au savoir et dans sa pratique d'enseignement, quelle que soit la discipline enseignée et le savoir intégré.

C'est en mobilisant une entrée biographique que nous menons cette recherche considérant la nécessité d'une prise en compte du sujet (Buznic-Bourgeacq, 2020). Comme nous y invite Hubert (2015), il nous semble nécessaire de donner une place à la dimension autobiographique pour saisir les processus de construction du soi professionnel. L'enjeu n'est pas de produire des lois de fonctionnement, mais de construire le sens des phénomènes humains. En effet, G. Brousseau (1998) montre que toute situation est le lieu d'expression de contrat didactique, contrat bien souvent implicite. Or, une partie du contrat en jeu renvoie selon C. Blanchard-Laville « aux ressorts inconscients de la dynamique pédagogique » (1989, p. 65). Notre communication ne vise pas à produire un savoir généralisable mais à aller à la rencontre du sujet pour extraire du singulier des éléments de compréhension (Buznic-Bourgeacq, 2020). Si, comme le rappelle Buznic-Bourgeacq (2020, p.87), le chercheur clinicien mobilise des qualités d'écoute, où l'on n'écoute pas seulement ce qui se dit mais aussi « ce qui ne se dit pas », l'objectif d'une analyse menée à partir d'une entrée biographique est de comprendre ce qui se dit pour produire une structure favorisant la compréhension du singulier. Nous tenterons alors de comprendre comment la nature de l'institutionnalisation de savoirs savourés du sujet influence son agir professionnel.

Notre propos croiera le récit de vie de la chercheuse et un entretien semi directif à visée narrative d'une professeure de lettres. Nous tenterons de savoir comment les contextes d'institutionnalisation, le contexte désignant ici le cadre de la phase d'institutionnalisation, ses acteurs, sa temporalité, etc., donnent de la saveur au savoir intégré dans le passé,

⁴ Le Kangourou des maths est un concours de mathématiques proposés aux élèves du CE2 à la Terminale en France et dans le monde créé en 1990.

favorisant un ancrage durable et comment ces savoirs ancrés sont dès lors constitutif de l'identité professionnel et agissent sur la pratique de l'enseignant.

Récit de vie de l'enseignante- chercheuse, pour une entrée théorique

	Extrait du récit de vie écrite par l'enseignante-chercheuse
Extrait 1 :	C'est surtout un travail réalisé dans le cadre d'un cours de méthodologie sur la recherche archivistique en histoire contemporaine qui ouvre la porte vers une maîtrise en histoire par la suite, car faisant naître chez moi le goût de la recherche, la curiosité de l'anecdote. J'ai toujours aimé les romans policiers, Hercule Poirot et ses petites cellules grises représentant pour moi le détective par excellence.

Intéressée par les pratiques méthodologiques autour du récit de vie (Hubert, 2015 ; Vincent-Ponroy, & Chevalier, 2018), considérant qu'elles permettent de considérer le sujet (Buznic-Bourgeacq, 2020) et de questionner les rapports au savoir en jeu dans la construction identitaire professionnelles des enseignants, nous avons souhaité entrer par notre récit biographique dans la réflexion qui nous anime ici. L'enjeu de notre propos est de saisir ce qu'on entend par curriculum savouré, de réfléchir à ses effets sur la construction identitaire de l'enseignant et ses pratiques d'enseignement. Amorcer notre réflexion par notre propre récit de vie vise à mieux saisir les processus à l'œuvre pour mieux les comprendre chez l'autre et interroger les concepts à mobiliser

Ce premier extrait nous semble intéressant pour introduire notre réflexion sur le curriculum savouré et le processus que nous y attachons, en l'occurrence l'institutionnalisation. Comme l'évoque Reuter et al (2013), l'institutionnalisation peut être envisagée selon deux approches, l'une comme moment instaurant un « rapport officiel » à un savoir, l'autre comme un « processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés » (Reuter et al, 2013, p.119). Il existerait selon nous une possible troisième approche qui envisagerait le processus de reconnaissance du savoir issu directement d'une mise à distance par l'élève lui-même de ce qu'il a intégré, une certaine forme d'institutionnalisation « subjective » où le savoir construit prendrait une saveur particulière par l'élève. Cette forme d'institutionnalisation peut s'exprimer un moment bien distinct, plus éloigné que les phases mises en œuvre par l'enseignant. On pourrait faire le lien ici avec le propos d'Astolfi (2008) évoquant le voyage que représente l'apprentissage. « Et puis tout à coup, vous trouvez le courage de vous lancer. Votre pensée se dénoue [...] Elle se détend et agrège quelques parcelles de nouveauté. » (Reuter et al, 2013, p.36). C'est ce voyage selon Astolfi qui donne de la saveur au savoir. Or dans l'extrait

présenté ici, le récit pointe autant cette idée de voyage par cette « porte » qui s'ouvre que de saveur, là où le « goût de la recherche » est mis en parallèle avec le plaisir que procure un roman policier. Nous tenterons ainsi de saisir comment s'expriment les savoirs savourés pour identifier leur processus de construction. À ce titre, une formulation extraite du récit biographique laisse entendre ce que pourrait être le savoir construit dans cette situation mise en œuvre.

	Extrait du récit de vie écrite par l'enseignante-chercheuse
Extrait 2 :	J'ai appris ce qu'est faire de l'histoire, c'est-à-dire questionner les sources, les croiser pour tenter d'en faire ressortir non pas la vérité historique, mais des éléments de compréhension d'un monde à un moment donné. Faire de l'histoire c'est finalement comme faire de la cuisine, en mettant les mains dans la pâte.

Quand on évoque l'apprentissage de l'histoire à l'école, les gens ont tôt fait d'évoquer 1515 et la Bataille de Marignan sans identifier les enjeux politiques, économiques, culturels de cette bataille. La vision surannée qu'apprendre l'histoire c'est apprendre par cœur les dates reste relativement enracinée dans les représentations collectives. Or ici, le savoir identifié, bien loin de la connaissance factuelle d'une date, semble s'ancrer dans la pratique sociale de référence (Martinand, 1989) de l'historien. En effet, l'activité didactique menée dans le cadre d'une recherche archivistique est semblable à celle menée par un historien dans l'exercice de son métier invitant par ailleurs à la recherche d'une posture critique. Le savoir n'a pas été institutionnalisé explicitement par l'enseignant. C'est une prise de conscience de l'étudiante dans la construction de son travail qui lui permet de s'identifier à l'historien, un « Hercule Poirot » des archives, qui collecte des indices tout en gardant une posture critique pour construire le savoir historique. Pour faire de l'histoire, pour construire ce savoir-faire et ce savoir-être de l'historien, il faut mettre « les mains dans la pâte. » On trouve là un processus de construction de savoir, ce que nous évoquions précédemment comme une certaine forme d'institutionnalisation « subjective » où l'on peut poursuivre la métaphore culinaire, à travers les saveurs du savoir construit par l'étudiante de licence dans cet exercice de rédaction biographique.

Par ailleurs, s'il nous est nécessaire de nous arrêter un instant sur le concept d'identité professionnelle, c'est pour pouvoir comprendre comment ces savoirs institutionnalisés agissent sur cette identité et de ce fait sur les pratiques enseignantes, parfois à l'insu du sujet.

Sainsaulieu (1977) propose une première approche du concept en définissant cette identité professionnelle comme la « façon dont les différents groupes au travail s'identifient aux pairs, aux chefs, aux autres groupes, l'identité au travail est fondée sur des représentations collectives distinctes ». Cependant, Dubar (1998), estime qu'elle ne se limite pas aux processus relationnels mais sont aussi biographiques. Pérez- Roux (2011) montre à ce titre le rôle de la représentation de soi dans le processus de la construction identitaire,

interrogeant les tensions entre l'image que l'individu a de lui-même et le sentiment que cette image est reconnue par les autres, pointant les besoins de se distinguer mais également de se sentir appartenir à un groupe. Ce qui nous intéresse tout particulièrement ici, c'est bien la représentation de soi que porte l'enseignant. Gagné (2019, 2020) présente dans ses travaux le lien entre cette représentation et ses connaissances, ses valeurs etc. Elle montre que l'identité professionnelle s'exprime bien souvent à l'insu du sujet enseignant chaque fois que celui-ci prend position, agit, réagit etc. De fait, on considère qu'elle s'exprime dans l'agir professionnel que l'on analysera dans les pratiques pédagogiques et didactiques de l'enseignant. Gagné montre par ailleurs que c'est en conscientisant cette identité professionnelle que celle-ci peut influencer le développement professionnel.

	Extrait du récit de vie écrite par l'enseignante-chercheuse
Extrait 3 :	Surtout l'étape d'autoévaluation montrait une réelle évolution des étudiants dans leur représentation des enjeux évaluatifs. Là encore, la correction des dossiers, la pertinence des arguments m'ont donné le sentiment d'un travail fait de mon côté. Dans ces deux cas, j'ai l'impression d'avoir donné les outils aux élèves pour construire par eux-mêmes des savoirs porteurs de sens. [...] J'ai eu le sentiment de faire [...] des étudiants [...], des apprentis évaluateurs, les mains dans la pâte comme j'avais eu le sentiment de le vivre avec le travail sur Camille Blaisot.

À travers le récit biographique du chercheur, on constate ainsi que ses pratiques professionnelles pédagogiques et didactiques visent à dévoluer la responsabilité de l'apprentissage à l'étudiant en construisant une situation où celui-ci peut identifier la problématique au cœur de l'acte évaluatif. Par la phase de l'autoévaluation, l'enseignante permet aux étudiants de verbaliser les savoirs construits, éléments sur lesquels elle revient lors d'un dernier cours magistral. Les étudiants ont objectivé les savoirs construits dans ce travail universitaire, l'enseignant apparaissant comme un médiateur entre le savoir à construire et l'apprenant. L'agir professionnel qui transparaît dans les pratiques d'enseignement déclarées ici participe donc de l'identité professionnelle du sujet qui ne se présente pas comme transmettrice de savoirs mais bien comme celle qui a « donné les outils aux élèves pour construire par eux-mêmes des savoirs porteurs de sens ».

Dans le cadre de notre propos, nous cherchons à montrer comment le savoir savouré par l'enseignant dans le cadre de sa scolarité est dès lors constitutif de son identité professionnelle et oriente la pratique enseignante, comme un savoir scolaire/universitaire qui aurait mué en un savoir enseigner. L'analyse du récit de vie de l'enseignante-chercheuse que nous nous a permis d'interroger l'articulation entre institutionnalisation subjective, savoir savouré et agir professionnel. Nous présenterons ici l'étude du récit d'une professeure de

lettres qui vise à saisir s'il y aurait un savoir institutionnalisé qui agirait comme savoir enseigner sur l'agir professionnel.

Méthodologie : un entretien à visée narrative pour donner place au sujet

Nous présentons l'étude de cas d'une enseignante, Charlie, visant à associer ses souvenirs de moments scolaires à sa pratique enseignante. La méthodologie mobilisée est construite au croisement d'un récit de vie, de la narration d'un sujet et l'analyse clinique d'un entretien pour donner une place au sujet et questionner l'identité professionnelle en construction. Nous faisons le choix de mener un entretien semi directif à visée narrative, permettant de construire un récit de vie c'est-à-dire « la narration, par un sujet, de tout ou partie de son histoire personnelle » (Vincent-Ponroy, & Chevalier, 2018, p.159). En effet, Chevalier et Vincent-Ponroy (2018) démontrent, en citant Burrick l'intérêt de cette méthodologie où « « la temporalité peut être appréhendée, non seulement à travers des événements historiques, des faits objectifs, mais également par le vécu des individus ou des groupes, leurs représentations, leurs affects et leurs réflexions » (Burrick, 2010, p. 7). En ce sens, le récit de vie s'avère être particulièrement adapté pour explorer des phénomènes tels que les parcours des individus ou des groupes, leur construction identitaire » (Burrick, 2010, p. 164) Dans le cadre de cette réflexion sur le lien entre institutionnalisation passée et agir professionnel présent, nous considérons comme l'affirme Hubert (2015) que « la construction d'un savoir enseignant ne prend sens que replacée dans le contexte d'une histoire personnelle » (p.132)

Après une première prise de contact, un certain nombre d'éléments sont donnés au sujet par mail en amont de l'entretien. Nous lui précisons le cadre de la recherche en lui partageant les premières lignes de notre introduction et lui adressons nos deux questions.

- Raconte-moi un moment où tu as appris quelque chose, le moment que tu as préféré où tu as appris quelque chose quand tu étais élève. Le contexte, comment ça s'est passé, ... Pourquoi selon toi t'en souviens-tu ainsi, pourquoi cela t'a marqué ?
- Raconte-moi un moment où tu as enseigné quelque chose, le moment que tu as préféré où tes élèves ont selon toi appris quelque chose en tant qu'enseignant. Le contexte, comment ça s'est passé, ... Pourquoi selon toi tu t'en souviens ainsi, pourquoi cela t'a marqué ?

L'enjeu est de permettre à Charlie de s'engager dans cette recherche en conscience et de lui éviter l'insécurité de l'instantanéité, le sentiment d'être prise au dépourvue. L'entretien est effectué en visioconférence durant près d'une heure trente. Il est enregistré et retranscrit intégralement pour permettre ensuite l'analyse de contenu. Charlie est professeure de lettres depuis treize années, comme TZR d'abord puis en collège depuis cinq ans. C'est

une enseignante active sur les réseaux sociaux (blog, compte Instagram, podcast) que nous avons contacté faute d'avoir pu trouver des volontaires dans le cadre d'appel dans nos différents réseaux élargis. Nous pouvons la décrire comme particulièrement engagée, portant entre autres la mission de référente égalité filles garçons dans son établissement. Elle apparaît de plus passionnée par la littérature jeunesse ayant par ailleurs accepté une mission en tant que coordinatrice académique d'un prix littéraire entrant de fait dans la formation enseignante cette année.

Pour analyser le propos, nous recherchons d'une part toutes les traces d'expression de la subjectivité, du ressenti, des émotions, des goûts. Nous tentons d'identifier les traces de savoirs et de les caractériser dans la narration des souvenirs scolaires comme de la pratique professionnelle. Nous cherchons les divergences et les convergences entre les deux périodes narrées. Enfin, nous tentons une comparaison entre le récit biographique de la chercheuse et l'histoire de Charlie.

Étude de cas d'une professeure de lettres et discussion

Le texte de cadrage de notre propos invitait à questionner « les savoirs disciplinaires et les mondes auxquels ils se réfèrent [...] pensés dans le registre du « vécu » (Reuter, 2016), mais encore plus dans ce que ce vécu disciplinaire a pu nous marquer passionnément (Buznic-Bourgeacq, 2021), s'inscrire dans des histoires de vie (Hubert, 2012) » (Ouitre, Desvages-Vasselin, Delattre, Kalali-Cantelaube, 2023) À travers le récit biographique de Charlie, nous cherchons à saisir comment le savoir disciplinaire, le curriculum savouré influence l'enseignant dans sa façon d'agir.

Ainsi, le récit de Charlie nous permet de constater que la saveur du savoir construit (Astolfi, 2008) passe par un rapport direct au texte, que ce soit dans l'écriture :

	Extrait de l'entretien à visée narrative de Charlie
Extrait 1 :	En fait, c'était un truc absolument farfelu, plein de fantaisie, avec je ne sais plus, une histoire de carotte géant dans le jardin... Enfin bref, et je me rappelle très bien que j'avais employé une expression familière et c'était la seule critique de l'enseignante... Voilà quand elle avait lu la rédaction, elle avait dit « Alors par contre Charlie, furax c'est familier on ne dit pas « il était furax » ». Voilà donc, c'est c'est le seul souvenir que j'en [...] cette scène qui est qui est très claire finalement pour moi qui m'a qui m'a qui m'a marqué par rapport aux écrits

Ou dans la lecture -analyse où elle dit ainsi :

	Extrait de l'entretien à visée narrative de Charlie
Extrait 2 :	J'ai des séances par exemple d'analyse de texte en première L à l'époque où j'ai le sentiment vraiment de m'éclater et d'adorer ça [...] il y a peut-être que moi qui m'éclate comme une folle sur le texte de Zola (dans la classe).

On constate dans l'enthousiasme de la narration et dans l'emploi de superlatifs que le moment a gardé une certaine intensité. Il apparaît comme dans le cas du récit biographique de la chercheuse que les savoirs construits identifiés comme savoureux sont directement liés à des savoirs en lien avec des pratiques sociales de référence, ceux de l'écrivain et ceux du critique littéraire ou chercheur en littérature visant à accéder à une compréhension fine des textes. Elle évoque avec passion Zola expliquant à quel point « ça [l']a, ça [l']a profondément marqué puisque là c'est un auteur qu' [elle] partage avec [ses] élèves encore aujourd'hui, tous les ans parce qu' [elle] a pris un plaisir énorme à rentrer dans ses textes, à décortiquer ses textes » mais surtout elle insiste sur l'accès aux outils qu'elle a eu pour le comprendre grâce l'enseignante « qui est en train de [lui] apprendre et de [lui] donner tous les outils pour faire de l'analyse littéraire ». Ainsi, un autre élément fort participant à la construction à long terme des savoirs, apparaît chez Charlie. En effet, elle explique à plusieurs reprises le rôle des enseignants au-delà de la discipline dans son engagement dans les apprentissages, liés au sentiment de bien-être et de sécurité. La saveur apparaît dans l'évaluation et les commentaires laissés par ses enseignants qu'elle décrit ainsi :

	Extrait de l'entretien à visée narrative de Charlie
Extrait 3 :	Lui, il avait des appréciations, mais c'était des bonbons quand tu les lisais sur les copies, juste ça te faisait du bien [puis évoquant l'enseignante de lettres] j'ai gardé ses copies annotées, elles sont encore dans l'étagère là, je les vois dans la petite boîte et ça m'a aidé aussi parce que dans ma façon de rédiger les appréciations, j'en ai gardé une trace, si tu veux, un petit peu instinctive.

Ces pratiques décrites ont peu trait avec le savoir en jeu mais l'ont également profondément marquée. Elle dit d'ailleurs qu'elle a intégré à sa pratique ces éléments de manière « instinctive », propos corroborant l'affirmation de Gagné (2019, 2020) affirmant que l'identité professionnelle s'exprime bien souvent à l'insu du sujet enseignant chaque fois que celui-ci prend position, agit.

Nous proposons ici de modéliser le récit biographique de Charlie à partir des thématiques extraites de son discours. Si ce modèle ne permet pas de rendre compte de l'importance du plaisir d'apprendre et d'enseigner, liée à une fréquence importante de termes proches dans le discours de l'enseignante, il permet de synthétiser, extraits de discours à

l'appui l'influence du curriculum savouré sur l'agir professionnel de Charlie, faisant d'elle dès lors une enseignante non pas « professante » mais plutôt médiatrice entre le savoir et ses élèves, très vigilante à ce qu'ils éprouvent comme elle a pu l'éprouver le plaisir d'apprendre expliquant ainsi :

	Extrait de l'entretien à visée narrative de Charlie
Extrait 4 :	Maintenant, je ne veux pas du tout que la littérature ce soit une corvée, je ne veux pas que travailler des classiques en classe, ce soit pour eux une charge, que ce soit horrible [...] j'ai toujours le mot plaisir d'apprendre, plaisir d'enseigner à la bouche parce que pour moi c'est essentiel en tant que prof et en tant qu'élève. [...] [Si] on n'aime pas ce qu'on fait ? c'est dur à vivre et on craque et et en face de nous bah on a des enfants prisonniers d'une salle de classe et ils n'en retirent aucun plaisir, et je pense, moi, aucun savoir, aucun apprentissage.

Pour Charlie, il apparaît qu'aucun savoir ne peut se construire sans plaisir.

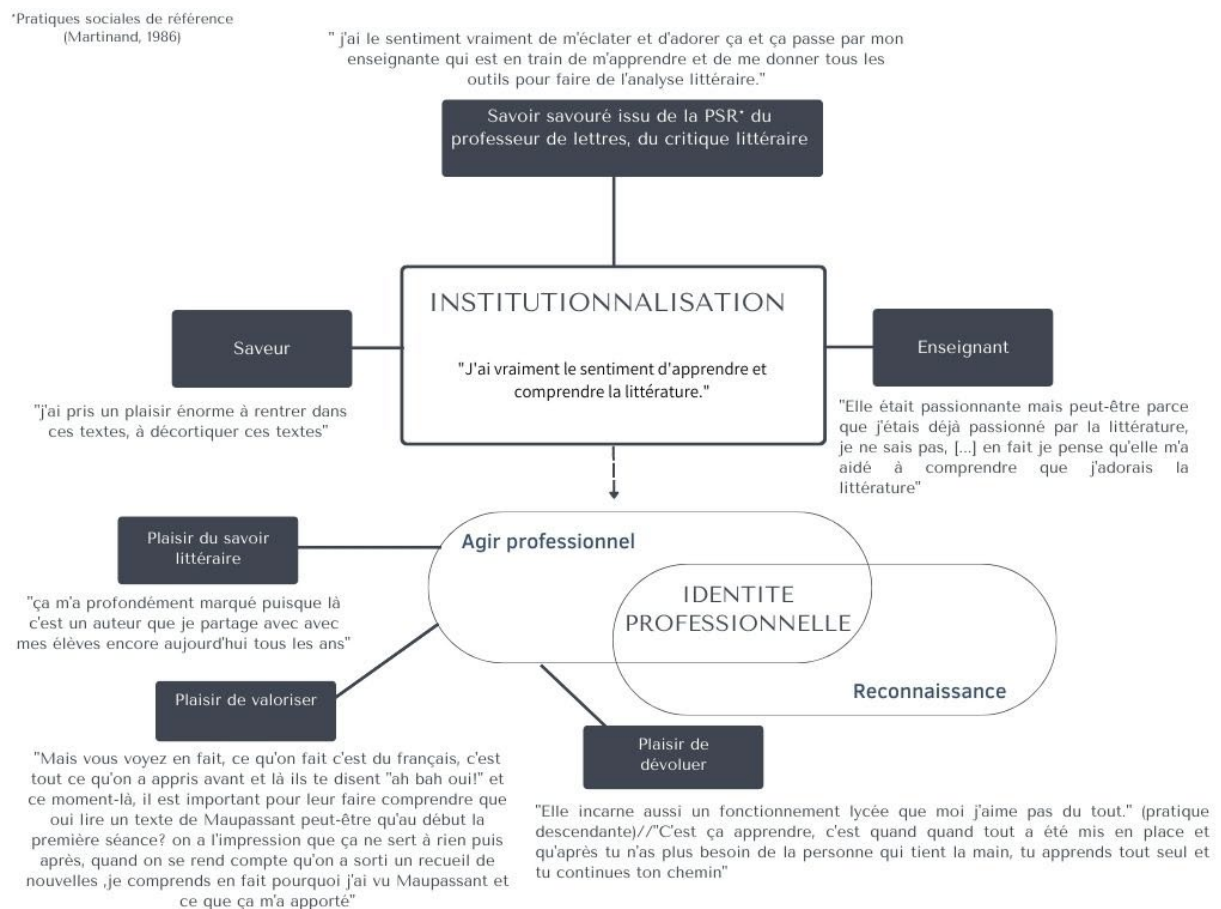


Figure 1: Du curriculum savouré à l'agir professionnel, étude de cas de Charlie (Desvages-Vasselin, 2023)

Conclusion

Le croisement entre le récit de deux enseignantes, de leurs souvenirs d'élèves à leurs souvenirs de professeures nous a permis d'interroger le lien entre les savoirs savoureux et savourés de leur jeunesse et leur pratiques professionnelles. L'institutionnalisation apparaît ici comme un processus construit par l'enseignant mais également comme le produit singulier de celui qui apprend, une prise de conscience, un « déclic » comme dit Charlie dans une temporalité qui n'est pas nécessairement celle de l'enseignante, celle de la classe. Le cas de Charlie rappelle le poids de l'enseignant au-delà de ses gestes didactiques dans la construction du savoir à travers la mise en œuvre d'un climat serein, valorisant et sûr.

Nous nous interrogeons sur le poids des savoirs disciplinaires mais il semble que les souvenirs semblent plus liés à des savoir-faire et savoir-être issus de pratiques sociales de références que de savoirs disciplinaires clairement identifiés, savoirs qui influencent semble-t-il autant la chercheuse que la professeure de lettres dans le goût développé pour la discipline ensuite mais aussi dans leur mise en œuvre didactique et pédagogique. Une différence transparait cependant. Si c'est bien la mise en œuvre didactique de l'enseignant d'histoire qui favorise le développement d'un agir professionnel relativement semblable dans la place donnée à la dévolution chez la chercheuse, c'est le contre-pied des pratiques considérées comme trop descendantes par Charlie qui l'amène à laisser une place plus grande à l'élève dans la construction de son savoir.

Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. (2008). *La saveur des savoirs. Disciplines scolaires et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Blanchard-Laville Claudine (1989) Questions à la didactique des mathématiques, *Revue française de pédagogie*, 89, 63-70.
- Brousseau G. (1998) *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (1984) *Le rôle du maitre et l'institutionnalisation*. Présenté dans [Recueil de textes et comptes rendus ; IIIème école d'été de didactique des mathématiques 2-13 juillet 1984, équipe de didactique des mathématiques et de l'informatique Université 1 de Grenoble et CNRS Institut IMAG, Saint Martin d'Hères]. <http://guy-brousseau.com/wp-content/uploads/2012/03/84-11-R%C3%B4le-du-Ma%C3%A0tre.pdf>
- Burric, D. (2010) Une épistémologie du récit de vie, *Recherches Qualitatives*, 8, 7-36.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2020) *Prendre en compte le sujet. Enjeux épistémologiques et défis méthodologiques pour les sciences humaines*. Champs social éditions.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). Dévoluer sa propre épreuve, In P., Buznic-Bourgeacq, (Eds.), *Sujets et objets de la dévolution*. ISTE.
- Gagné, A. (2019) *L'apport de l'expérience professionnelle dans la construction de l'identité d'enseignant associé en enseignement professionnel*. [Thèse de doctorat]. Université du Québec, Chicoutimi.
- Gagné, A. (2020). *Vous avez dit... identité professionnelle ?* Observatoire de la formation professionnelle du Québec
- Hubert, B. (2015). L'Histoire de vie comme chemin de professionnalisation des personnels de l'éducation. *Chemins de formation*, 19, 131-140.
- Martinand Jean-Louis (1989) Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Reuter et al. (2007). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Presses universitaires du septentrion.
- Vincent-Ponroy, J. & Chevalier, F (2018). Les récits de vie. In F., Chevalier (Eds.), *Les méthodes de recherche du DBA*, (pp.158-175). EMS Editions. <https://doi-org.ezproxy.normandie-univ.fr/10.3917/ems.cheva.2018.01.0158>

Le rapport à l'alcool dans l'enseignement de la sommellerie, d'un curriculum caché à un curriculum savouré

Alvarez Dominique ⁽¹⁾

⁽¹⁾ UMRS EFTS, Université Toulouse Jean-Jaurès – France

Résumé

La sommellerie est un savoir omniprésent dans les curriculums de tous les diplômes des lycées professionnels et techniques du domaine de l'hôtellerie restauration. Le rapport à l'alcool fait partie du curriculum caché de l'analyse sensorielle des vins mobilisée, entre autres, pour valoriser les vins de qualité dans les restaurants lors des interactions client-serveur. Grâce au cadre théorique de la didactique clinique, nous présentons le curriculum savouré d'une enseignante experte du domaine. Nous montrons comment ce curriculum savouré influence la transposition didactique interne et agit sur la position symbolique de l'enseignante dans sa classe.

Mots clés

Lycée professionnel ; analyse sensorielle du vin ; rapport à l'alcool ; curriculum caché ; curriculum savouré.

Introduction

Dans les lycées professionnels et techniques du domaine de l'hôtellerie restauration, la sommellerie est un savoir présent dans tous les curriculums. Ce savoir prend un retentissement important dans les disciplines enseignées à tous les niveaux du CAP au BTS. Au-delà d'un curriculum prescrit et à l'interface d'un curriculum caché, le rapport à l'alcool est sous l'influence d'un curriculum savouré pour l'enseignant. Nous présentons dans cet

article le curriculum savouré d'une enseignante du domaine et nous montrons comment il est à l'œuvre comme filtre de son action didactique. C'est dans le cadre conceptuel de la didactique clinique que nous ancrons notre propos pour autoriser une nouvelle lecture des phénomènes didactiques.

La sommellerie dans les lycées hôteliers

Dans les lycées techniques et professionnels du domaine de l'hôtellerie-restauration, plus couramment appelés « écoles hôtelières » (Cinotti, 2019), la sommellerie, art du service des vins et autres boissons (Fedoul, 2018) fait partie des enseignements incontournables. L'organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture a reconnu comme patrimoine culturel immatériel de l'humanité en 2010 le repas gastronomique des français. Le vin est, selon l'UNESCO, une partie primordiale de ce repas gastronomique, tout comme la gestuelle spécifique de sa dégustation :

Le repas gastronomique des Français est une pratique sociale coutumière (...). Il s'agit d'un repas festif dont les convives pratiquent, (...), l'art du « bien manger » et du « bien boire ». (...). Parmi ses composantes importantes figurent : (...) ; le mariage entre mets et vins ; (...) ; et une gestuelle spécifique pendant la dégustation (humer et goûter ce qui est servi à table) (UNESCO, 2010).

Cette reconnaissance mondiale participe de la transmission de ce patrimoine gastronomique. Les écoles hôtelières sont les institutions parmi les mieux placées pour contribuer à perpétuer ces traditions. Le vin et sa dégustation passe d'un statut de produit viti-vinicole à un produit culturel dont le rôle social se transmet comme un patrimoine immatériel.

(...) Des personnes reconnues comme étant des gastronomes, qui possèdent une connaissance approfondie de la tradition et en préservent la mémoire, veillent à la pratique vivante des rites et contribuent ainsi à leur transmission orale et/ou écrite, aux jeunes générations en particulier (UNESCO, 2010).

Dans les formations du domaine de la restauration, les techniques de sommellerie concernent le service des boissons et spécifiquement celui des vins. Le conseil à la clientèle, les propositions d'accords mets-vin et la prise de commande des boissons est la première étape à réaliser par le personnel en charge du service du vin. C'est le rôle du sommelier, dans les restaurants qui disposent de ce personnel spécialisé et du personnel de service, (serveur au sens générique) dans les autres restaurants. Ainsi, la valorisation commerciale du vin passe par l'interaction qui se déroule durant la prise de commande des vins au restaurant (Hugol-Gential, 2011). Pour présenter et proposer les vins dans un concept de restauration, le serveur doit composer une argumentation commerciale du produit à valoriser, il ne peut pas se contenter de demander au client si celui-ci « désire du vin » (Stengel, 2012). Ainsi, l'analyse sensorielle est un outil professionnel incontournable pour présenter les vins aux

clients avec quelques explications adaptées et compréhensibles (Peynaud, 1980). Elle contribue à percevoir les caractéristiques organoleptiques d'un vin grâce à une méthodologie en trois phases : une partie visuelle, une olfactive et une gustative (Peynaud, 1980).

L'analyse sensorielle des vins

L'analyse sensorielle des vins est un enseignement omniprésent dans les formations en hôtellerie-restauration. Tous les programmes et référentiels la mentionnent, cet objet d'enseignement est explicitement présent dans les curriculums prescrits (Perrenoud, 1993). Les principaux diplômes délivrés dans les écoles hôtelières sont le CAP (certificat d'aptitudes professionnelles), le bac pro (baccalauréat professionnel services et commercialisation), le bac STSHR (baccalauréat sciences et technologie des services), le BTS (brevet de technicien supérieur) et la mention complémentaire sommellerie. Le tableau ci-dessous montre comment plusieurs référentiels font référence à cet objet de savoir.

Diplômes	Extraits du référentiel	Situations dans le référentiel
Mention complémentaire sommellerie	Procéder à une analyse sensorielle	Référentiel de certification
Baccalauréat professionnel commercialisation et service en restauration	Le candidat réalise une analyse sensorielle du vin sélectionné	Définition des épreuves, E3 épreuve professionnelle
Baccalauréat sciences et technologies des services	À partir d' analyses sensorielles , on montrera comment on peut mettre en valeur les produits auprès du client (deux vins).	Programme STS HR seconde
Baccalauréat sciences et technologies des services	En menant une analyse sensorielle , on s'attachera à déterminer les qualités organoleptiques des produits	Programme STS HR première et terminale
Brevet de technicien supérieur hôtellerie-restauration	Utiliser le vocabulaire adapté à l' analyse sensorielle	Référentiel de certification

Figure n°1

L'analyse sensorielle des vins est définie par plusieurs auteurs de références dans le domaine. Il s'agit de l'acte de goûter attentivement, pour définir la nature et la qualité des

caractères organoleptiques d'un vin (Coutier, 2007). C'est une opération complexe qui nécessite méthode et technique pour percevoir, identifier et apprécier (dans le sens d'évaluer) un vin (Peynaud, 1980). L'analyse sensorielle nécessite une éducation, une instruction, une formation (Léglise, 1984) car elle stimule tous les sens (ouïe, vue, odorat, goût et toucher) selon Casamayor (2001).

L'analyse sensorielle d'un vin est un savoir dont la transposition didactique (Chevallard, 1985) reste particulièrement délicate et difficile. En effet il existe d'innombrables typicités de vins différents. Selon l'office international du vin plus de 22 pays sont producteurs de vins, l'institut national de l'origine et de la qualité recense plus de 4 438 signes de qualité différents pour les seuls vins français (d'après les chiffres de 2017) dont 3 163 vins en appellation d'origine contrôlée (AOC).

Curriculum caché : apprendre à cracher

Le vin étant un produit alcoolisé, il est fortement recommandé de ne pas l'ingérer dans une situation de dégustation « professionnelle », ce qui est le cas aussi en situation d'enseignement. Émile Peynaud (1980) recommande de recracher le plus complètement possible la gorgée de vin, tant au niveau de la protection de la santé que de la perte du discernement. Cette recommandation prend l'allure d'une obligation dans un cadre scolaire avec des élèves mineurs. Pourtant, l'évocation de l'action de cracher, n'est pas ou très peu présente dans la plupart des ouvrages sur l'analyse sensorielle. Elle est absente de tous les manuels scolaires et de tous les programmes. L'action de cracher fait partie de ce que Perrenoud (1993) appelle le curriculum caché : c'est à dire tout ce que l'élève apprend (ou doit apprendre) dans l'institution sans que ce soit explicitement enseigné (et explicitement indiqué dans les programmes). Le mot « cracher » n'apparaît pas dans les programmes et il n'apparaît qu'une seule fois dans un manuel de référence (Brunet, 1993) dans la partie « dégustation ». Lorsque l'auteur de cet ouvrage évoque la phase gustative, il indique simplement pour clôturer cette partie : « à ce moment-là, mâcher le vin, puis, soit l'avaler, soit le recracher (tout ou partie) » (p 77). Il est à noter que l'auteur laisse l'alternative au dégustateur de boire ou d'avaler le vin, tout en sachant qu'il s'adresse à des jeunes en formation (du CAP au BTS) comme l'indiquent très clairement les objectifs de l'ouvrage en introduction (p 4). Cette prise de risque est alors de la responsabilité de l'enseignant.

Cadre théorique et méthodologique

Nous mobilisons le cadre théorique de la didactique clinique (Terrisse, Carnus, 2009, Carnus, Terrisse, 2013) pour chercher une lecture renouvelée de l'action didactique en mettant au centre de l'approche ternaire revisitée le sujet enseignant. Le déjà-là décisionnel est un des concepts centraux de la didactique clinique. C'est une part latente et très influente

des sujets qui agit comme un filtre de l'action didactique (Loizon, 2009). Nous montrons comment il influence la transposition didactique, d'un curriculum caché à un curriculum savouré.

Cet article se base sur une partie d'un corpus de thèse (Alvarez, 2019) constitué d'un entretien *ante*, de l'épreuve d'une leçon et d'un entretien post d'après-coup. L'entretien de déjà-là est le premier stade de la méthodologie de la didactique clinique. Il permet d'accéder à des éléments et épisodes de vie de l'enseignant, son déjà-là expérientiel ; à ses conceptions de l'objet d'enseignement, son déjà-là conceptuel et enfin à ses intentions didactiques, son déjà-là intentionnel, c'est-à-dire les objectifs qu'il vise durant sa leçon. C'est d'ailleurs lors de cette épreuve de la leçon que l'enseignant va éprouver sa préparation de cours et s'éprouver lui-même comme sujet « pris dans » la didactique pour reprendre la formule de Marie-France Carnus (2009). La leçon est filmée et les interactions audio sont enregistrées grâce à un micro-cravate porté par l'enseignant. Lors de l'entretien d'après-coup, plusieurs semaines après, l'enseignant collaborateur est amené à revenir sur sa leçon grâce au remaniement de ses traces mnésiques. Cette méthodologie en trois phases successives permet de construire une vignette didactique clinique (Carnus, 2013). Il s'agit d'une cristallisation des éléments saillants du cas étudié au prisme du questionnement du chercheur. La vignette didactique clinique est, comme l'indique Terrisse (2013) : « une construction du cas ». Celle-ci procède à rebours, partant de la description des effets observés (par le chercheur) et déclarés (par le sujet observé) pour tenter de mettre en relief des indices, des causalités possibles (Carnus, 2013). L'objectif visé par la vignette didactique clinique n'est pas de conduire à la validation de preuve : « mais d'apporter des éléments de réflexion à la compréhension du sujet enseignant dans sa dynamique » (Jourdan, 2009).

Nous présentons la vignette didactique clinique de Nadia (Il s'agit d'un pseudonyme pour maintenir l'anonymat de l'enseignante collaboratrice), qui enseigne depuis quelques années à différents niveaux de classe d'un lycée professionnel du domaine hôtellerie-restauration, elle est plutôt expérimentée. Nadia possède une certaine expertise dans la pratique et l'enseignement de la sommellerie et de l'analyse sensorielle des vins.

La vignette didactique clinique de Nadia

Voici les éléments du déjà-là de Nadia (entretien *ante*), de l'épreuve de sa leçon de l'analyse sensorielle des vins dans le cadre de l'enseignement des techniques de sommellerie et de son après-coup (entretien *post*).

Durant l'entretien d'accès à son déjà-là, Nadia indique posséder plusieurs expériences significatives dans le domaine de la sommellerie « *j'ai eu l'occasion de*

proposer le vin, de le servir »⁵. Sa formation « avec la section sommellerie » associée à ses différentes expériences dans plusieurs restaurants lui donnent une certaine expertise dans le domaine. Concernant ses compétences sensorielles, Nadia déclare les tirer principalement de son enfance. Elle évoque des « *relations enfantines (...) ce qui rappelle notre enfance (...)* ». Elle semble également très attachée à ses « *références culturelles (...) dans ma culture d'origine* », dans lesquelles les produits locaux participent du développement sensoriel « *(...) aliments très parfumés (anis, cannelle, épices)* ». Nadia est convaincue de l'importance du vin dans son enseignement « *le vin est un élément important de la gastronomie française* ». Elle considère également sa mission éducative importante, elle déclare contribuer à faire devenir chaque élève un « *bon citoyen, ouvert sur le monde, tolérant* ».

Nadia nous donne à voir la première leçon concernant le module sommellerie de l'analyse sensorielle des vins avec sa classe de seconde de baccalauréat professionnel. Cet enseignement se déroule avec neuf élèves débutants. Après avoir donné plusieurs apports théoriques et méthodologiques durant la première partie de la leçon, l'enseignante met ses élèves, répartis en trois groupes, en situation pratique d'analyse sensorielle de trois vins différents (un vin blanc, un rouge et un rosé). Durant cette phase de dévolution (Brousseau, 1990), Nadia laisse ses élèves mener l'expérimentation tout en régulant et étayant à plusieurs reprises. C'est durant cette phase qu'une rupture du contrat didactique intervient. Alors que Nadia interagissait avec un groupe, un élève d'un autre groupe n'applique pas les consignes de l'activité (réaliser une analyse visuelle puis olfactive et enfin gustative d'un vin) et boit directement la totalité de son verre en échappant à la surveillance de l'enseignante. Lorsqu'elle surprend l'élève, elle dit : « *qu'est-ce que vous avez fait ? Vous avez bu d'un seul coup ? Non on [ne] boit pas d'un seul coup* ». Mais elle ne sermonne pas davantage l'élève sur sa conduite subreptice (interdiction d'ingérer de l'alcool) et lui demande plutôt de conduire à nouveau l'activité d'apprentissage en renouvelant ses consignes : « *je vais vous expliquer, mettez-moi un petit peu de vin dans le verre* ».

Lors de l'entretien d'après-coup, plusieurs semaines après la leçon, Nadia laisse apparaître un rapport ambivalent à l'alcool. Elle oscille entre la prévention contre l'alcool et sa difficulté à obliger ses élèves à cracher le vin.

L'enseignante est consciente que cet exercice avec du vin, comme produit alcoolisé, comporte des risques. Elle dit d'ailleurs que le vin « *c'est un produit alcoolisé et aussi à consommer avec modération, ça c'est la loi qui le dit (...)* », elle est lucide que ses élèves sont particulièrement exposés : « *(...) et nous on fait attention parce que vous êtes jeunes* ». Cette notion est d'ailleurs omniprésente durant sa leçon, les termes « alcool » et « alcoolisé » sont prononcés à vingt-deux reprises.

⁵ Les éléments entre guillemets et en italique sont des extraits de verbatim.

Nadia ne semble pas interdire strictement la consommation d'alcool lors de sa séance en présentant l'action de cracher comme une possibilité, elle laisse le choix à ses élèves en disant : *« après que je l'ai craché ou que je l'ai avalé »*. Elle présente cette action de prévention, très pratiquée dans les pratiques sociales de références (Martinand, 1989), comme une simple éventualité : *« vous avez le droit de cracher »* et non comme une obligation. Cette possibilité est proposée d'ailleurs à certains élèves seulement : *« pour ceux qui n'aiment pas avaler le vin, vous pouvez cracher »*.

Non seulement l'enseignante n'impose pas à ses élèves de recracher le vin mais elle tolère qu'ils l'ingèrent : *« je n'en donne pas énormément (...) juste de quoi apprécier le produit pour pouvoir le commercialiser (...) »*. Il semblerait qu'elle tolère même une légère ivresse : *« vous n'avez pas le droit, normalement, de vous enivrer »* en intégrant une interdiction qui peut être transgressée pour ce produit qu'elle considère énormément : *« (...) du vin on peut dire que ça fait partie de la culture de la gastronomie française »*. Nadia pense même qu'il faudrait ne pas cracher ce produit artisanal de qualité : *« normalement on devrait pas, on devrait pas parce que c'est un produit qui est bien fait (...) moi je vois pas pourquoi est-ce qu'on cracherait »*. Elle recommande même de ne pas le faire : *« oui bien sûr il faut pas, il faut pas le gaspiller »*.

Elle ne peut se résoudre à obliger les élèves à cracher, comme un impossible à supporter (Carnus, 2013). Ce sont probablement ses expériences passées (son apprentissage personnel de l'analyse sensorielle, ses expériences en sommellerie), sa conception du vin (un produit noble et bien fait) et sa volonté de former de jeunes citoyens responsables, qui l'obligent, à son insu, à transformer le savoir à enseigner en un curriculum savouré.

Curriculum savouré et position symbolique de l'enseignant

Il est possible d'appréhender le curriculum savouré comme ce reste savoureux (dans la mesure où il diffuse, longtemps après son avènement, sa saveur) qui résonne ou dissonne au carrefour d'un curriculum prescrit et d'un curriculum caché.

Au travers de la vignette didactique clinique de Nadia, nous avons tenté de montrer comment son curriculum savouré se construisait sous l'influence d'un déjà-là expérientiel, conceptuel et intentionnel. Le poids de ses références personnelles agissant sur la transposition didactique interne qui est à sa charge, à son insu et sous sa responsabilité.

Ainsi, ce curriculum savouré la pousse à revêtir une position symbolique de la mère : mère qui protège de l'alcool, mère qui initie au « savoir-boire

» le vin produit noble de qualité et mère qui transmet les valeurs de tolérance et de responsabilité. En effet, au poids des références d'enfance que Nadia évoque spontanément : *« Quand j'étais enfant (...) »*, de nombreuses métaphores sont mobilisées au détour de ses

entretiens. Elle transforme le vin en enfant : « *Un vin je leur dis toujours : c'est un enfant, il naît, il faut l'élever, s'il est bien il peut grandir comme il faut et donner de bons résultats et si on ne le consomme pas tout de suite et bien il peut mourir (...)* » elle semble s'immiscer dans la cellule familiale : « *ça il faut aussi qu'ils le voient chez eux car il y en a beaucoup qui me disent : mes parents ils ne boivent pas de vin* ». À l'instar de Simmonet-Toussaint (2006) qui indique que le vin représente symboliquement la figure paternelle, le curriculum savouré de Nadia l'amène à s'emparer de l'autorité parentale qui éduque.

Conclusion

Le rapport à l'alcool et l'action de cracher le vin de l'enseignante influencent son enseignement de l'analyse sensorielle du vin. Son déjà-là sensoriel (Alvarez, 2019) transforme cette partie du curriculum caché (recracher le vin après la fin de l'analyse sensorielle) en curriculum savouré (incorporé, intime [ce qui prend une dimension particulièrement adaptée dans le cas du vin]). L'enseignante, très fortement influencée par son déjà-là sensoriel composé d'une histoire personnelle, d'une façon de concevoir le savoir et son enseignement, se retrouve contrainte, à son insu, par ce curriculum savouré dont elle ne peut pas (ne veut pas) se libérer.

Dans une visée praxéologique, ce curriculum savouré gagnerait à être pris en compte pour que les enseignants acceptent une rencontre avec eux-mêmes (Heuser et al., 2014). La mise en lumière des différents éléments internes et externes au sujet enseignant qui constituent et influencent son curriculum savouré méritent d'être conscientisés comme filtres de l'action didactique à l'œuvre (Loizon, 2009). Des perspectives heuristiques sont à prévoir dans le cadre de la formation initiale et continue des enseignants pour que l'évolution des curriculums permette à tous les acteurs « pris dans le didactique » (Carnus, 2009) d'entrer sereinement dans la complexité du monde de l'enseignement-apprentissage.

Références bibliographiques

- Alvarez, D. (2017). Comment enseigner le « sentir et le dire » ? Une double compétence : olfactive et langagière dans l'analyse sensorielle des vins. In S. Charbonnier, *Recherches en didactiques, études disciplinaires* (pp. 81-97). Presses Universitaires du Septentrion.
- Alvarez, D. (2019). Enseigner l'analyse sensorielle du vin, ressorts didactiques et déjà-là sensoriel de l'enseignant, études de cas en didactique clinique. [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation et de la formation] Université de Toulouse Jean-Jaurès, non publiée.
- Brunet, P. (1993). *Le vin et les vins au restaurant*. Paris: BPI
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique et le concept de milieu : Dévolution. (L. p. éditions, Éd.) *Recherches en Didactique des mathématiques*, 309-336.
- Carnus, M.-F & Terrisse, A. (2009). *Didactique clinique de l'EPS : quels enjeux de savoir ?* Bruxelles: De Boeck.
- Carnus, M.-F. & Terrisse, A. (2013). *Didactique clinique de l'EPS*. Éditions EP&S.
- Carnus, M.-F, Heuser, F. & Terrisse, A. (2014). La « rencontre avec soi-même » dans l'enseignement du karaté en EPS. *Cliopsy*, 53-66
- Casamayor, P. (2001). *La dégustation*. Hachette livre.
- Cinotti, Y. (2019). Contenus et modalités de formation dans les écoles hôtelières de 1910 à 1919 In Christophe Bouneau & Gil Galasso (Eds.), *Hôtellerie, service en salle et société au début du XXe siècle : centenaire des séjours de Marcel Proust à Balbec*, (pp. 121-131). Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.
- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La pensée sauvage.
- Coutier, M. (2007). *Dictionnaire de la langue du vin*. CNRS éditions.
- Fedoul, S. (2018). L'œnologue et le sommelier, ambassadeur de la qualité des vins : le « discours œnologique froid » et le « discours œnologique chaud ». *Territoires du vin*.
- Hugol-Gential, C. (2011). La construction d'un espace interactionnel entre clients et sommelier lors de la prise de commande du vin. In E. et al, *Autour des langues et du langage (2) perspectives pluridisciplinaires* (pp. 227-284). Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Jourdan, I. (2009). Étude du rapport au savoir chez les étudiants en formation initiale en EPS. In M.-F. Carnus & A. Terrisse. *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS), Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 33-48). Éditions De Boeck Université.
- Léglise, M. (1984). *Une initiation à la dégustation des grands vins*. Éditions Jeanne Laffitte.
- Loizon, D. (2009). Les filtres personnels dans l'action didactique. Étude de cas dans l'enseignement du judo. In M.-F. Carnus & A. Terrisse. *Didactique clinique de l'éducation physique et sportive (EPS). Quels enjeux de savoirs ?* (pp. 83 - 100). Éditions De Boeck université.

- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques. *Les sciences de l'éducation - pour l'ère nouvelle* n°2, Université de Caen Basse - Normandie, 23-29.
- Peynaud, E. (1980). *Le goût du vin*. Bordas.
- Simmonet-Toussaint, C. (2006). *Le vin sur le divan*. Éditions Féret.
- Stengel, K. (2012). L'enseignement des vins en école hôtelière : une approche plurielle. *Territoires du vin*.

Ce qu'il reste de l'EPS chez des futures professeurs des écoles et projections sur l'enseignement de cette discipline

Delattre Benjamin ⁽¹⁾

Ouitre Florian ⁽²⁾

⁽¹⁾ CIRNEF, INSPE Normandie Caen - France

⁽²⁾ CIRNEF, INSPE Normandie Caen - France

Résumé

Notre contribution vise à questionner « ce qu'il reste » des savoirs qui ont pu être institutionnalisés dans la discipline éducation physique et sportive pendant la scolarité. Notre recherche en cours questionne ce « reste » chez de futures professeurs des écoles dans la perspective d'un curriculum savoureux pour tenter de comprendre en quoi et comment il est susceptible d'influencer leurs manières d'enseigner cette discipline. Pour ce faire, nous mobilisons un questionnaire adressé à ces étudiantes. Pour deux d'entre-elles, le questionnaire est prolongé par un entretien.

Mots clés

Reste ; Institutionnalisation ; éducation physique et sportive ; curriculum savouré.

Introduction

Le sujet de notre symposium est abordé ici dans la perspective d'un curriculum savouré. Ce curriculum est un parcours rétrospectif et subjectif dans les savoirs institutionnalisés par le sujet qui résonnent encore positivement en lui et ont contribué à lui donner le goût pour les disciplines ou plus modestement pour certaines de leurs facettes constitutives. En effet, si l'institutionnalisation de ce qui est enseigné est potentiellement à l'initiative de l'enseignant, ce qui est intériorisé chez les élèves et qui « reste en eux » n'est

pas nécessairement ce qui a été désigné comme méritant d'être reconnu et instauré par les enseignants. Notre recherche en cours questionne ainsi ce reste savoureux en Éducation Physique et Sportive (EPS) chez les étudiantes du Master MEEF⁶ mention premier degré sans en occulter les traces moins digestes. Le reste est ce qui perdure dans le flux de l'existence, il peut laisser un « goût amer » dans la bouche de ceux qui en font le récit. Ce curriculum savoureux, empreint de la subjectivité de ceux qui en porte l'expérience, offre un angle de discussion intéressant avec l'approche triadique des curricula (Perrenoud, 1993) qui regarde principalement du côté des acteurs qui fabriquent, dans un contexte institutionnel donné, la réalité de ce qui est enseigné. Les étudiantes qui se préparent au métier de professeur des écoles portent cette complexité en eux. Écolières, elles ont pratiqué une EPS fondée sur un programme commun. Les recherches sur ces pratiques montrent que les professeurs qui portent ces enseignements véhiculent des modèles différents, assez peu portés sur des apprentissages culturellement significatifs (Thépaut, 2016). D'ailleurs, les expériences issues de l'EPS de ces étudiantes ne constituent qu'une part de leur vie physique. Nos activités de formateur nous indiquent que le spectre de leurs conduites motrices (Parlebas, 1981) est très large et que ces dernières manifestent la singularité de celles et ceux qui les portent. De ce point de vue, la diversité des expériences corporelles d'élève puis de jeune adulte de ces étudiantes ont participé au façonnage de leur manière de voir l'EPS et donc de ce qu'il s'agit d'y institutionnaliser. Cette « conscience disciplinaire » (Reuter, 2007) forgée dans le temps se voit potentiellement interpellée par celle que les acteurs de la formation souhaitent provoquer dans le contexte délicat de la polyvalence des disciplines à enseigner à l'école primaire (Baillat & Philippot, 2018).

Notre recherche a ainsi pour but de poser quelques jalons permettant d'enquêter sur ce « reste » de ces expériences et de ces institutionnalisations « privées », issues de la discipline EPS, en les inscrivant dans une perspective curriculaire subjective. Nous posons l'hypothèse que ce reste oriente subrepticement leur manière de voir et de penser et qu'il a un impact significatif sur leur manière d'envisager l'enseignement de l'EPS. De plus, nous considérons que ce reste peut constituer un « matériau » pour la formation de ces étudiantes à partir duquel il est possible de faire émerger, de problématiser et de mettre à distance (Ouitre et al. 2022) l'expérience personnelle pour institutionnaliser de nouveaux savoirs à double face : porteurs de l'acquisition d'une culture corporelle et de l'enseignement de cette culture pour des élèves d'âge primaire.

6 Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation.

Éléments théoriques de l'étude

L'extra-ordinaire des disciplines et le reste

En tant que didacticien de l'EPS, nous sommes attachés à la notion même de discipline telle que Jean-Pierre Astolfi la définit dans son ouvrage *La saveur des savoirs* (Astolfi, 2008). L'auteur indique que les disciplines sont des « pratiques théoriques spécifiques » [...]

C'est cela une discipline : non pas un enfermement mais une ouverture intellectuelle. Ce n'est pas une accumulation de données, de dates, de formules, de lois, de citations, mais l'entrée dans une interprétation experte du monde, plus puissante que celle du sens commun [...] pour acquérir des savoirs extra-ordinaires. (Astolfi, 2008, p.21)

Les disciplines scolaires combinent des composantes éducatives et d'instructions à travers des matrices disciplinaires (Develay, 1992) mobilisatrices. Ces matrices trament des motifs d'agir et de penser qui traversent la formation des savoirs « extra-ordinaires » chez les élèves en s'instituant dans une diversité de « pratiques théoriques spécifiques ». Astolfi le rappelle :

Chaque discipline nous ouvre, grâce à son champ théorique propre, à des “choses cachées depuis la fondation du monde” pour parler comme René Girard. Elle “décoiffe” nos certitudes, elle transforme le gourmand de la connaissance en gourmet du savoir. L'usage de ses concepts fait souffler un air de fraîcheur et procure à ceux qui y accèdent une jubilation intellectuelle⁷ difficilement concevable de l'extérieur. (Astolfi, 2008, p.23).

Dans cette perspective, l'enseignement de l'EPS est à envisager comme un mode d'accès spécifique à une motricité de plus en plus extra-ordinaire tout en se référant aux valeurs portées par l'école de la république. Cette transgression motrice génère des émotions que les élèves apprennent à apprivoiser : l'escalade vise à dépasser la peur du vide en s'autorisant à ressentir le plaisir de l'ascension dans des conditions optimales de sécurité physique, la natation vise dans un premier à dépasser les peurs de l'eau pour se sentir à l'aise dans ce nouveau substrat et s'y mouvoir dans toutes les directions. Il est communément admis que le passage de conduites motrices ordinaires à des conduites motrices plus extra-ordinaires s'organisent par « étapes » (Bui-Xûan, 1993) ou par « organisations types » (Dhellemmes, 1995). Nous envisageons ces passages à travers un processus d'adoption (Delattre, 2019) des éléments qui composent le milieu de pratique, langagiers et matériels tout en intensifiant ses relations avec autrui.

⁷ Nous ajoutons « motrice ».

Dans cette perspective, le « reste » constitue ici la trace activable, motrice et/ou verbale de ce processus d'adoption et de ses transformations au cours du temps. Que reste-il d'un salto avant réalisé à quinze ans lorsque l'on a vingt-deux ans et que l'on ne souhaite pas/plus prendre de risques pour le réaliser à nouveau ? Parfois, il reste la possibilité d'en parler, d'autres fois, la capacité de refaire cette action, dans d'autres circonstances et avec un peu d'entraînement, la possibilité d'améliorer sa conduite ou encore de l'enseigner à d'autres. Le reste est ainsi constitutivement rétentionnel, issu du passé et protentionnel (Stiegler, 2001), capable de rendre possible certaines projections. Il ne repose pas sur un principe de compilation accumulative d'expériences marquantes facilement restituables. Il fonctionne davantage sur le registre de la réorganisation fonctionnelle.

Le reste et l'institutionnalisation dans les disciplines

La notion d'institutionnalisation revêt trois dimensions principales dans le champ didactique : une dimension référentielle cognitive, une dimension référentielle officielle et une dimension processuelle. Dans le glossaire de Brousseau (1998/2003), il est indiqué que l'institutionnalisation d'une connaissance lui fait passer d'un rôle « de moyen de résolution d'une situation d'action, de formulation ou de preuve, à un nouveau rôle, celui de référence pour des utilisations futures, personnelles ou collectives ». Le dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter et al., 2013, p. 119) ajoute quant à lui une autre forme à cette dimension référentielle, celle qui renvoie à : « l'instauration dans la classe d'un rapport officiel à un savoir ou à un savoir-faire : certains contenus de l'enseignement sont rendus publics, mis en forme et nettement soulignés en tant que savoirs importants, en conséquence de quoi ils doivent être appris des élèves et peuvent devenir des objets d'évaluation ». Le dictionnaire met en évidence une troisième dimension de la notion d'institutionnalisation en tant que « processus par lesquels l'enseignant amène les élèves eux-mêmes à reconnaître les apprentissages réalisés (ou estimés tels par l'enseignant) ».

La notion de « reste » en tant que composé mémoriel vivant vient ainsi interpellé les dimensions constitutives de l'institutionnalisation en didactique. En orientant la focale vers la manière dont une expérience singulière d'élève s'actualise dans un nouveau rôle social, celui d'étudiante qui se destine à devenir professeur des écoles, ce « reste » constitue ce qui a été effectivement institutionnalisé par le sujet par-delà ce qui est censé être institutionnalisé.

Le contexte de la recherche et sa méthodologie

L'enquête proposée cherche à cerner le contenu de ce « reste » qui traverse l'expérience scolaire des étudiants en master MEEF premier degré. Qu'est-ce que ce reste qui habite en eux ? En quoi ce reste peut impacter leur manière d'envisager et de se projeter

dans l'enseignement de l'EPS ? Cette étude porte principalement sur la dimension d'institutionnalisation du processus didactique en œuvre dans l'enseignement, en repérant les moments référentiels et processuels constitutifs de « ce reste » potentiellement projectif sur le plan professionnel. Le recueil de données s'organise en deux temps. Des questionnaires ont été proposés à vingt-deux étudiantes en fin de formation dans les enseignements de pédagogie et didactique de l'EPS en mars 2023, puis deux entretiens d'approfondissement ont été réalisés en juin 2023 avec deux des étudiantes ayant renseigné les questionnaires. L'approche par le curriculum savoureux nous invite à entrer par le registre émotionnel et sensible de ces expériences (Petiot, O. et al., 2014) tout en intégrant des données contextuelles et compréhensive permettant de saisir plusieurs dimensions constitutives de ce qui leur reste.

Des premiers résultats encourageants

Traitement des questionnaires

Le questionnaire est composé de 7 questions. Dans le cadre de cet article, quatre de ces questions sont traitées. Le traitement ne se veut pas systématique, il s'agit de dégager des grandes tendances de réponse pour ces 4 questions.

La première question traitée (Q2) est relative à leur rapport à l'activité physique, à leur corps dans l'activité physique. Aucune étudiante ne dit avoir actuellement un mauvais rapport aux pratiques physiques et à leur propre corps, même si cela n'a pas été toujours le cas notamment sur la période du collège et du lycée. Globalement, l'activité physique et sportive est source de bien-être physique et psychologique : « je ressens le besoin d'en faire pour me sentir bien dans mon corps, mais aussi pour me vider la tête », « c'est également un moyen d'évacuer la pression et d'oxygéner l'esprit ». Ces quelques extraits montrent en quoi et comment la pratique physique participe à « l'équilibre de vie » et permet de compenser les excès de celle-ci ; stress, pression, etc. Le plaisir de pratiquer dans cette optique est bien présent.

Pour certaines étudiantes, la révélation est arrivée assez tardivement ; « Au fil du temps, j'ai appris à prendre du plaisir dans ma pratique ». Pour d'autres au contraire, les contraintes de la vie se traduisent par un abandon fait de regrets voire de culpabilité : manque de temps, problème d'organisation, etc.

Pour autant, dans ces « bons rapports à », il y a une forme de sélectivité dans les pratiques. Il y a des « bêtes noires », des activités chéries comme la natation, des préférences pour les sports individuels, les sports collectifs, les pratiques artistiques. Certaines étudiantes font valoir des difficultés dans certaines pratiques qui font qu'elles n'ont pas d'atomes

crochus avec celles-ci. D'autres évoquent des pratiques entravées par des blessures ou des maladies.

La question 3 est relative aux expériences positives et la question 4 aux expériences négatives d'apprentissage qui ont marquées les étudiantes. Pour ces deux questions, il était suggéré de répondre en relatant deux expériences. Les expériences positives sont toutes renseignées, certaines étudiantes en ont évoqué trois. Les expériences négatives ne sont pas systématiquement documentées.

En ce qui concerne les expériences positives, elles sont associées à des événements marquants où les élèves avaient par exemple à réaliser une prestation devant d'autres élèves voire devant leurs parents. On est dans la rhétorique du projet consistant, impliquant et nécessitant des coopérations fortes : « un projet artistique de danse en école primaire qui m'a particulièrement marqué pour la collaboration entre élèves et aussi la fierté de présenter le spectacle à mes parents ». Dans ces projets sont mis en avant l'idée de liberté de choix et de créativité : « l'acroport au collège car on était libre de choisir les figures, de faire une chorégraphie et d'y ajouter de la musique ». Ces expériences peuvent aussi être liées à des événements plus ponctuels (championnats de France scolaire, olympiades organisées entre plusieurs écoles) ou à des fonctions spécifiques dans des manifestations sportive (jeune officiel). Le discours met également en avant des « bons moments » passer ensemble, du plaisir dans l'action et dans les prises de décision collectives. Le plaisir est associé à une reconnaissance et/ou à une objectivation de ses propres capacités : « J'ai même été capable de monter un mur les yeux bandés », « J'ai fait un test de VMA et j'étais la dernière fille de la classe qui restait à courir avec deux ou trois garçons car les autres avaient abandonné. J'étais fière de moi », Sont associés à ce plaisir du dépassement de soi-même, des progrès, des évolutions : « j'aimais voir mes améliorations ». Les enseignants d'EPS, leur bienveillance, leurs stratégies d'enseignement et leur façon d'aborder les pratiques ne sont pas neutres dans l'avènement de ces expériences positives : « Il prenait soin d'intégrer les filles et les enfants débutants au sein des matchs ». Enfin pour certaines étudiantes ces expériences positives sont arrivées tardivement dans le cadre du Master et des cours de didactique de l'EPS : « les cours de natation dans le cadre de mon master MEEF, depuis, je me sens très à l'aise dans le milieu aquatique et je m'efforce d'aller le plus souvent possible à la piscine ».

Pour ce qui est des expériences négatives, elles sont souvent à mettre en relation avec des situations où les élèves ont été amenés à se comparer, que ces comparaisons soient du fait de l'enseignant ou qu'elles se fassent plus indirectement sans qu'il en porte la responsabilité. Il y a des comparaisons de performance, de niveaux, mais aussi de ressources. Les corps des élèves en train de se transformer, notamment dans le cours de natation, sont aussi comparés. Ces comparaisons qu'elles s'inscrivent ou pas dans une logique de compétition sont mal vécues, notamment par ces étudiantes qui se définissaient à l'époque comme des élèves faibles. Les expériences bloquantes en termes d'apprentissage sont directement liées à la pratique de certaines activités. La course d'endurance est souvent citée,

ainsi que l'escalade. A ces expériences sont associées des sensations et des états physiologiques et / ou psychologiques qui montrent bien la dimension incorporée de « ces restes » : « au collège lorsqu'en course d'endurance, je n'arrivais plus à respirer au point d'en faire presque un malaise », « l'escalade au lycée, le fait d'être assuré par quelqu'un m'a toujours bloqué ». L'expression de ces sentiments reflète par moment une activité empêchée. Les enseignants ont leur part de responsabilité dans l'émergence des expériences négatives. Les étudiants relatent des situations où elles ne se sont pas senties accompagnées dans leurs apprentissages ; « je ne savais pas quels points je devais m'améliorer pour être plus performante », « je n'ai pas eu d'exercices ou de conseils pour m'améliorer ». Certaines formes de pratiques comme la montante-descendante dans les sports de raquette ont été très mal perçues « j'étais toujours à la dernière table, et je perdais tous mes matchs ». Certaines étudiantes expriment le fait que les enseignants ne prenaient pas trop en compte « leur niveau ». Enfin, la constitution des groupes de travail et des équipes sont souvent évoquées comme source de frustration de plusieurs points de vue : « en jeux collectifs (primaire, collège, et lycée) j'étais la dernière à être sélectionnée », « avec des équipes non mixtes, certaines filles avaient peur du ballon, j'avais donc l'impression de complètement perdre mon temps car il n'y avait aucun jeu ».

La dernière question étudiée ici (Q7) est relative à l'impact du vécu disciplinaire en EPS sur la façon de voir et d'enseigner cette discipline. Globalement, les étudiantes répondent positivement à cette question. Ce sont celles qui ont exprimés des expériences négatives les plus « dures » qui sont les plus explicites et les plus précises dans leur propos. Avoir « mal vécu l'EPS », c'est pour certaines étudiantes une façon d'être en capacité « de se mettre dans la peau » des élèves et « de se mettre à leur place » pour comprendre les difficultés qu'ils rencontrent et ne pas leur faire vivre ce que ces étudiantes ont vécu : « les mauvaises expériences que j'ai pu vivre et que je garde en mémoire encore aujourd'hui me permettront d'être vigilante avec mes élèves pour ne pas reproduire les comportements de mes professeurs qui m'ont blessé ». Inversement, d'autres étudiantes pensent que leur aisance dans les pratiques physiques est un atout fort pour « donner des conseils aux élèves pour qu'ils s'améliorent et se servir de son propre vécu pour illustrer nos propos ». La rhétorique du plaisir et de l'envie qu'il faut transmettre est très présente : « si nous prenons nous même du plaisir et trouvons du sens aux activités sportives, nous transmettons cette appétence aux élèves ». A l'opposé, il ne faut pas transmettre ses peurs. Elles pourraient se « répercuter dans son enseignement » : « si je laisse mes émotions m'envahir, mes élèves ne seront pas en confiance non plus ». La place des valeurs véhiculées par le « sport » est aussi présente. Elles sont évoquées comme de « grandes qualités humaines qu'il faut développer ». La volonté de faire la preuve aux élèves des bienfaits de l'EPS et plus largement du sens de ce qui se fait dans cette discipline est aussi évoqué par certaines étudiantes.

Traitement des entretiens

En prolongement des questionnaires, deux entretiens de recherche de tendance non directive (Buznic-Bourgeacq, 2021) ont été enregistrés avec un dictaphone. L'accompagnement de la parole de Cloé et Nawelle, a consisté à les inviter à donner leur point de vue personnel en référence à des exemples concrets tout en les invitant à approfondir les idées déposées dans les questionnaires et à préciser des liens entre leurs expériences d'élève et leur future activité d'enseignement.

Les entretiens ont été retranscrits en respectant l'oralité du propos et les cas de Cléo et celui de Nawelle ont été construits au filtre d'une analyse thématique et énonciative des verbatim à partir des catégories de contenus significatifs (Bardin, 1993, pp.150-154) déjà présentées dans les questionnaires : le rapport au corps / à l'activité des étudiantes, leurs expériences significatives d'élèves, leurs projections en tant que futur professeur des écoles, tant dans la manière d'enseigner que dans les catégories de contenus qui leur semblent les plus significatifs.

Cléo : prendre en compte les émotions pour progresser en apprenant à coopérer

Cléo se qualifie comme sportive, c'est-à-dire « pratiquer un sport au moins une fois par semaine » de manière régulière, sans nécessairement avoir « un bon niveau ». Ce qu'il reste des expériences de l'EPS de Cléo s'oriente vers trois thématiques principales : la prise en compte des émotions, l'importance du progrès et de la coopération.

Cloé relate dans le questionnaire une expérience positive de dépassement émotionnel au cours de la pratique de l'escalade au lycée : « c'est un sport qui me faisait peur au premier abord, finalement, cela a été une belle découverte, où j'ai pu beaucoup évoluer en y prenant plaisir ». La saveur de cette expérience se traduit dans sa manière de voir l'enseignement de l'EPS, et notamment en natation « pour apprendre à mettre la tête sous l'eau » ou la gymnastique « pour faire des galipettes avant ». L'étudiante aspire dans cette perspective à faire dépasser « l'étape émotionnelle »⁸ de ses (futurs) élèves et des élèves qu'elle a côtoyés en stage pour qu'ils puissent progresser. Cloé aspire à enseigner de manière alternative aux expériences scolaires de l'EPS à l'école primaire dont elle se rappelle. D'une part, les enseignantes étaient de son point de vue « très effacées » dans les activités proposées (sauf un maître en CM2). Elle revendique la nécessité d'intégrer des critères de réussite explicite dans les situations pour favoriser les apprentissages. D'autre part, une spécificité d'ordre morale s'y adjoint : « si vous êtes pas sages, on va pas en sport ! Ils le faisaient vraiment... ». Aussi, l'EPS à l'école primaire était de son point de vue envisagé comme un espace de jeu, peu différent de ce qui se faisait en récréation, et un espace de contrôle et de bonification

⁸ Expression utilisée en formation en référence à l'approche conative (Bui-Xúan, 1993)

d'un comportement jugé acceptable lors des moments de classe. Cette expérience conduit Cloé à repérer l'importance du climat de classe dans les pratiques de l'EPS en insistant sur la fabrique des groupes, des relations entre élèves. Cette dimension se combine avec la nécessité de réfléchir à la progression de chaque élève sans faire de distinction *a priori* entre les filles et les garçons comme elle a dû parfois s'y résoudre au collège. Cléo souligne aussi les difficultés qu'elle aurait à enseigner une activité qu'il ne lui plait pas beaucoup, comme la course de durée par exemple, bien que son point de vue ait été modifié par ce qu'elle a pu observer en stage au cours du Master 1. Pour finir, il semble que les priorités d'apprentissage de Cloé sont en concordance avec les catégories significatives du « reste » de ses expériences de l'EPS. Deux prismes principaux sont évoqués. Le dépassement d'émotions primaires organise la réflexion éducative de Cléo, en danse « ne pas avoir peur du regard des autres », en natation « ne pas avoir peur d'aller dans l'eau ». Le deuxième pôle consiste à organiser la progression sur une logique de coopération : en athlétisme, « la progression de l'élève et non une compétition entre eux », en jeux collectifs, la coopération entre les élèves ».

Nawelle : s'engager et se dépasser avec cohésion

Chez Nawelle, trois catégories significatives semblent se dégager dans les verbatims : s'engager en repérant le sens du progrès, se dépasser, et agir avec cohésion. Nawelle entretient un rapport ambivalent aux pratiques corporelles qu'elle a mis de côté à partir de la quatrième : « j'étais toujours la dernière personne choisie dans les groupes (...) je me trouvais nulle et je n'ai pas trouvé le sport qui me convenait ». Plus tard, incitée par une personne de son entourage, elle a repris une pratique intensive de la course à pied en s'inscrivant régulièrement à des courses d'endurance en prenant plaisir à se dépasser. Cette expérience l'a rendue attentive aux élèves qui « ont du mal à s'engager », empêtrés dans un rapport émotionnel aux activités. Elle tente ainsi de tenir ces deux polarités issues de son spectre expérientiel : prendre en compte « les élèves qui sont mis de côté ou qui n'étaient pas à l'aise avec leur corps » tout en leur apprenant à se dépasser : « le but c'est d'aller toujours au-delà de ses limites et d'essayer toujours de performer, même un élève qui est en réussite en EPS, il faut pouvoir lui proposer des choses pour qu'il s'améliore encore ». Dans cette perspective, elle est particulièrement attentive à la composition des groupes, à l'organisation d'ateliers par besoins et à la prise en compte des critères de réussite structurant la pratique physique : le chronomètre en course ou un « observateur qui compte le nombre de plots sur un temps donné », en jeux collectifs, le progrès, « c'est le tableau de score ». Dans sa jeunesse, Nawelle ne percevait pas le sens de la collaboration dans les apprentissages de l'EPS. C'est au cours de sa formation en Master, à travers un nouveau rapport aux pratiques corporelles, que l'idée de « cohésion » lui est apparue comme essentiel dans les enjeux de la discipline, et ce principe se construit dans plusieurs dimensions : la construction des groupes, l'importance de se montrer devant les autres en danse, la compréhension des rôles de chacun dans les jeux collectifs, etc. Les priorités d'apprentissage sont concordantes avec la manière dont elle analyse et problématise le « reste » de ses expériences passées, prenant en compte prioritairement l'émotion, la nécessité de se dépasser et/ou d'organiser

une cohésion en fonction des catégories de pratiques proposées. En danse, la priorité est au dépassement de l'étape émotionnelle pour entrer dans une logique d'interprétation, en athlétisme, la priorité revient à repérer le sens du progrès, « se dépasser » et améliorer sa performance par une mesure. En natation, il s'agit de construire les différents corps⁹ et Nawelle précise pendant l'entretien l'importance de dépasser ses repères de terrien pour entrer dans l'univers aquatique avec des nouveaux repères. En jeux collectifs, un melting-pot de contenus est proposé, combinant les trois dimensions constitutives de sa manière de voir l'enseignement de l'EPS : « notion de cible, de score, de coopération, d'opposition, apprentissage des règles, arbitrage ».

Discussion et conclusion

Les réponses au questionnaire et les deux entretiens mettent en évidence un certain nombre d'éléments saillants « de ce qu'il reste » de la discipline EPS suite à la scolarité des étudiantes sollicitées dans cette enquête. L'entrée par la dimension émotionnelle et affective de « ce reste » puis les approfondissements qui ont été proposés ont permis de mettre en évidence plusieurs dimensions de ce curriculum savouré. Des tendances fortes peuvent être repérées afin d'orienter la manière dont le travail en formation peut être abordé pour donner du sens et mettre en scène à la fois ce qui est prescrit par les programmes et ce qui est considéré comme savoureux de faire apprendre par les formateurs. Cette recherche met en évidence un certain nombre de conditions favorables, mais également défavorables à l'émergence du savouré et du savoureux dans le cours d'EPS et au-delà de celui-ci. Les situations où les élèves sont acteurs, mènent des projets collectivement avec des enjeux de représentation ont été appréciées, ce qui suppose en formation d'être attentif à la manière dont on apprend aux étudiantes à mettre en scène ces moments-là. La capacité à sentir que l'on progresse et d'être aidé à le faire est générateur de plaisir et de persévérance. Les étudiantes révèlent que les pratiques compétitives de type comparatives ont été plutôt génératrices de mauvais souvenirs voire d'abandon de toute pratique physique, ce qui interroge la culture sportive dominante, malgré les précautions qui sont souvent prises pour en limiter certains effets négatifs. Ce sont les critères de progrès sur ses propres performances qui sont générateurs de mobilisation d'action, ce qui ne doit pas nous interdire de travailler à la combinaison de ces critères avec des critères de comparaison à autrui dans une perspective émulative et non strictement de compétition. La manière dont sont traitées le besoin de justice et d'équité dans la formation des groupes de travail constitue un point d'achoppement prioritaire également. Les coopérations heureuses ou les mises à l'écart malheureuses sont rappelées régulièrement. Les étudiantes rendent compte d'une palette d'émotions plus ou moins graduées dont il reste les « exploits », les événements collectifs,

⁹ En référence ici à la conception de Raymond Catteau : corps flottant, projectile, propulseur.

le sentiment de s'être dépassé, d'avoir agi dans des projets finalisés. Reste donc aux formateurs à organiser ces différentes données pour les articuler avec les contenus qu'ils considèrent comme essentiels à transmettre. Ce qu'il reste de ces expériences, c'est aussi l'importance de l'engagement du professeur dans la pratique, son travail d'accompagnement pour progresser y est apprécié, son absence est régulièrement soulignée comme facteur de démobilisation.

Ces quelques tendances ne sont pas nouvelles, leur collecte confirme leur importance. Toutefois, ce qui peut être considéré comme « nouveau », c'est la possibilité d'exploiter ces données pour en faire des « ressources pour l'action » (Barbier, 2013), des contenus qui viennent colorer les objets de la formation. La conscience disciplinaire des étudiants en formation peut ainsi évoluer en s'appuyant sur la manière d'appréhender ce qui leur reste de leurs expériences de l'EPS tout en s'inspirant des expériences des autres pour les problématiser dans une perspective d'enseignement. Nous avons d'ailleurs assez peu pris en compte dans cette étude les expériences de leurs stages pendant le Master, c'est un paramètre qu'il faudra approfondir.

Ce travail pose aussi la question de la spécificité de l'institutionnalisation en EPS dans ses composantes référentielles comme dans sa dimension processuelle. Nous avons pressenti dans ce texte que ce qui est l'objet de l'institutionnalisation officielle via les programmes ou les manières de mettre en scène les savoirs en EPS ne sont pas nécessairement ce qui a été effectivement institutionnalisé par les étudiantes. Les résultats de notre étude, qui donne le primat aux expériences passées, montre des moments référentiels sous forme d'expériences vécues plutôt que de savoirs mis en jeu. Les étudiantes ont appris à découvrir et à pratiquer des activités physiques plutôt qu'à développer une combinaison d'activités (motrices, cognitives, sociales) permettant de construire ses pratiques corporelles. Cette distinction est l'un des cœurs battants de la didactique de l'EPS. Instruire ce sujet pourrait être facilité par la discussion autour de « ce qu'il reste » de ce qui a été institutionnalisé par nos étudiants, ex-élèves, pas tout à fait professeurs. Nous n'avons pas beaucoup exploré la manière dont se combine le « reste » et ce qui leur semble prioritaire d'enseigner en tant que futur enseignant, objet de la question n°5, le développement de cette étude suppose d'organiser le traitement de cette dernière pour obtenir davantage d'informations à ce sujet.

Ce travail a bien mis en évidence l'importance pour les étudiantes de se mettre à la portée des élèves, de développer une « empathie motrice » pour faire exister et reconnaître les savoirs que l'on souhaite mettre en avant au sein d'une EPS joyeuse, source de plaisir. Mais les bonnes intentions ne sont pas toujours bonnes conseillères. Aussi, au-delà de l'aspect déclaratif, il est nécessaire de pouvoir « attraper » les savoir-y-faire moteurs de nos étudiants, dimension incarnée de leur « reste », pour leur permettre de saisir le fonctionnement de leurs conduites motrices en vue d'en faire aussi une « matière » d'enseignement. C'est dans ce sens que nous souhaitons élargir notre méthodologie en

partant de situations provoquées de pratique pour mettre à jour ce reste incorporé et intériorisé qui fait corps, mémoire, et trace en nous.

Références bibliographiques

- Amans-Passaga, C & Devos-Prieur, O. (2015). Analyse de la pluralité des savoirs enseignés lors d'une séquence de jeux sportifs collectifs à l'école primaire. *Recherches en éducation*, 22, 97-114.
- Baillat, G. & Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, 158, 65-70. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0065>
- Barbier, J. (2013). Expérience, apprentissage, éducation. *Expérience, activité, apprentissage*, 65-92. PUF, <https://doi.org/10.3917/puf.albar.2013.01.0065>
- Blais, M.-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2014). *Transmettre, apprendre*. Stock.
- Brousseau, G. (1998/2003) *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Bui-Xuân, G. (1993). Une modélisation du procès pédagogique. In G. Bui-Xuân & J.Gleyse (Eds.), *Enseigner l'Éducation Physique et Sportive*, 77-90.
- Buznic-Bourgeacq, P. (2021). Travail de la rencontre et contingence identitaire : une directrice d'école primaire face à l'accompagnement de la mise en place d'une réforme. *Phronesis*, 10(1), 37-51.
- Caumeil, J.-G. (2000). *Contribution à une épistémologie de l'éducation physique scolaire*. Université Lyon 2.
- Delattre, B. (2019). *L'EPS au défi de l'individuation*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation et de la Formation]. Université Caen Normandie.
- Delattre, B. (2021) Apprendre par adoption à l'école. Éléments introductifs et illustrations dans la discipline Éducation Physique et Sportive. *Penser l'Éducation*, 49, 9-40.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement : Pour une épistémologie scolaire*. ESF.
- Doussot, S. (2017). Savoirs vs pratiques en histoire : effets et conditions didactiques de dépassement d'un inconscient scolaire disciplinaire. *Éducation et didactique*, 11-2, 103-130.
- Fargier. (2000). *Contribution à une réflexion à la gestion de sa vie physique en EPS*. [Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation]. Lyon 2.
- Outre F., Lebouvier B. & Musquer A. (2022). Problématisation et analyse de pratique professionnelle didactique : quelle contribution spécifique pour la formation ? In S. Doussot, M. Hersant, Y. Lhoste & D. Orange-Ravachol (Ed.), *Le cadre de l'apprentissage par problématisation*. PUR.
- Parlebas, P. (1981). *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. Publication I.N.S.E.P.
- Perrenoud, P. (1993). Curriculum : Le formel, le réel, le caché. *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*, 61-76.
- Petiot, O., Desbiens, J.-F. & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport*, 32. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.2008>

- Reuter, Y. (2003). *La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, la Lettre de la DFLM*, [diffusion AIRDF], 18-22.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre, I. & Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, 2^e édition. De Boeck.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire : Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 1-2, 55-71. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.175>
- Stiegler, B. (2001). *Le temps du cinéma et la question du mal-être*. Galilée.
- Stiegler, B. (2003). *Passer à l'acte*. Galilée.
- Thépaut, A. (2016). Recherches en didactique sur l'école primaire. *Revue contre-pied, Hors-série*, 14, 36 37.
- Yelnik, C. (2005). L'entretien clinique de recherche en sciences de l'éducation. *Recherche et Formation*, 50, 133-146.

Vécu d'élève et conscience disciplinaire : un « bon » héritage pour enseigner en classe de français ?

Hubert Bruno ⁽¹⁾

Ouitre Florian ⁽²⁾

⁽¹⁾CIRNEF, INSPE Normandie Caen - France

⁽²⁾ CIRNEF, INSPE Normandie Caen - France

Résumé

Ce que nous avons vécu comme élève dans une discipline détermine-t-il nos façons d'enseigner cette discipline et si oui de quelle manière ? En commençant cette étude, nous n'avions pas trop de doute pour répondre à la première partie de cette question. La notion de conscience disciplinaire (Reuter, 2003) nous donnait déjà quelques éléments de réponses. Notre projet était de documenter le « de quelle manière » en nous intéressant au français comme discipline scolaire. En effet le formalisme ambiant qui affadit les disciplines ne vient pas de nulle part. Le vécu disciplinaire des étudiants qui désirent devenir enseignants y participe. Leurs préoccupations peu didactiques lorsqu'ils entrent dans le métier aussi. C'est ce vécu disciplinaire que nous avons souhaité capter à travers une étude de cas tout en essayant de voir en quoi et comment la formation peut de son côté permettre de dépasser ce formalisme et faire accéder ces étudiants et leurs élèves aux savoirs savoureux du français.

Mots clés

Discipline « français » ; institutionnalisation ; savoirs scolaires ; savoirs savourés ; formalisme.

Introduction

Notre symposium « Du curriculum prescrit au curriculum savouré : que reste-t-il de l'institutionnalisation dans les disciplines ? » s'inscrit dans l'axe 1 du colloque qui questionne « les formes d'acculturation et de socialisation liées à l'organisation disciplinaire des savoirs dans les curriculums ». L'approche comparatiste s'effectue dans le dialogue entre les différentes contributions du symposium qui relatent des études en lien avec différentes disciplines. Dans notre travail collectif, nous interrogeons les curriculums en les abordant du point de vue de ce qu'il en reste en termes de vécu et d'expérience chez des anciens élèves se destinant à être Professeur des Écoles¹⁰ ; dans cette partie nous nous limiterons à la discipline du Français. Ce reste, qu'il soit chez eux savoureux et source de pouvoir d'agir et de penser ou insipide, formel, sans enjeux intellectuels et sans aucune saveur, constitue le déjà-là avec lequel les étudiants vont aborder la formation en didactique du français et son enseignement dans les classes quand ils seront en stage d'observation et de pratique accompagnée ou en stage en pleine responsabilité. Ce reste est le résultat de ce que ces anciens élèves en train d'apprendre le métier de PE ont pu institutionnaliser sous l'impulsion de leurs enseignants. Car finalement, même si ce sont les enseignants qui désignent ce qui est légitime d'institutionnaliser, le processus ne peut s'envisager sans les élèves, même si on constate que c'est souvent le cas. Le contrôle de ce qui s'institutionnalise vraiment au-delà de ce qui est écrit dans la fiche de préparation de l'enseignant puis sur le cahier du jour des élèves est de l'ordre du privé, de l'intime et du plus ou moins conscientisé.

Notre étude vise dans un premier temps à mettre en évidence ce déjà-là qui fait conscience disciplinaire chez ces étudiants, son poids, les résistances qu'il occasionne pour basculer dans une approche didactique des phénomènes d'enseignement-apprentissage dans la discipline français et pour dépasser l'approche formelle des savoirs de cette discipline qui les organise. Pour ce faire, nous avons mobilisé un questionnaire adressé à des étudiants de Master 2 MEEF premier degré. Les souvenirs de la discipline français à l'école primaire et la conscience disciplinaire que ces étudiants ont progressivement construite au fil de leur parcours sont enquêtés. Le recueil effectué explique potentiellement la manière dont ces jeunes enseignants entrent dans la discipline « français ».

Le deuxième pan de notre étude, une fois cet état des lieux effectué, se place du côté de la formation et de sa réception par les étudiants. La question suivante est posée : en quoi, comment et à quelles conditions la formation et ses enseignements contributifs dans le champ du français sont-ils susceptibles, sous certaines conditions, de faire bouger cette conscience disciplinaire et ces conceptions de la discipline français ? Le questionnaire dans les dernières questions qu'il pose donne quelques réponses à cette question pour l'ensemble des M2 qui ont renseigné celui-ci, mais, les discours, même s'ils sont intéressants, sont trop généraux. C'est donc pour dépasser ce premier niveau de résultats que nous avons choisi de

10 Désormais PE.

nous centrer sur trois études de cas afin d'identifier de façon plus précise ce qui s'est joué en formation pour ces trois étudiants qui semblent avoir dépassé le formalisme que nous dénonçons plus haut. Les données sont ici des projets que ces étudiants ont réalisés dans des classes et qu'ils ont restitués dans des écrits de formation (portfolio, mémoire, etc.). Nous avons aussi convoqué la restitution orale d'un sujet traité en didactique du français dans le cadre d'une épreuve du Master. Ces projets de séquence et les situations concrètes de classe qu'ils proposent sont pour nous révélateurs d'une conception de la discipline et donc de bons témoins de la conscience disciplinaire reconstruite par les étudiants à l'issue de la formation. En complément de ces éléments factuels, des entretiens ont été effectués avec les trois étudiants. Ils visaient à questionner le poids de la formation dans les changements opérés et à identifier les éléments qui en ont été à l'origine. Lorsque des institutionnalisations étaient prévues dans les projets en français menés par ces trois étudiants, celles-ci ont été analysées. Nous restons convaincus que les opérations d'institutionnalisation, alors qu'elles cristallisent et exacerbent la dérive formelle que nous évoquons plus haut, restent un excellent marqueur du développement professionnel réalisé et d'évolution de la conscience disciplinaire. Finalement, la formation a-t-elle permis de faire accéder ces étudiants aux savoirs savourés de la discipline française, accès que nous considérons comme une condition nécessaire, mais pas suffisante pour que leurs élèves accèdent également à ce savouré ?

L'écueil du formalisme des savoirs et de la naturalisation des disciplines scolaires

Un certain nombre de travaux font valoir une approche formelle des savoirs scolaires chez les enseignants (Le Bas, 2005) et plus particulièrement chez les enseignants débutants (Butlen et al., 2003 - Ouitre, 2015), une approche la plus souvent héritée de leur vécu scolaire (Hubert, 2012). Celle-ci n'échappe à aucune discipline et à aucun domaine de réflexion scolaire, même si nous nous centrerons ici sur la discipline du français. Ce technicisme renvoie au « propositionnalisme » de Meyer (cité par Fabre, 2009) qui dénonce dans l'histoire de la pensée occidentale le privilège des réponses sur celui des questions. Delbos et Jorion (1984), puis à leur suite Astolfi (1992) mettent eux en avant le caractère propositionnel des savoirs scolaires. Ces derniers sont en effet des propositions souvent indépendantes les unes des autres, jamais référées à des problèmes et dont « la genèse historique est occultée » faisant de ceux-ci des savoirs « sans histoire et sans opérationnalité » (Fabre, 2007). D'autres auteurs tel que Sarremejane (2002) resituent cet état des savoirs scolaires dans le processus de disciplinarisation qui en a permis l'existence alors qu'un auteur comme Prairat (1995) n'envisage pas penser leur pertinence sans questionner le projet de l'école et le sujet libre (rationnel, moral et politique) qu'elle souhaite former. Dans son plaidoyer pour penser et réhabiliter la saveur des savoirs, Astolfi (2008) ne laisse nullement entendre que la critique des savoirs scolaires s'inscrit dans une perspective anti-

intellectualiste de l'école, mais que ces « savoirs savourés » sont avant tout émerveillement, révélation, perturbation, surprise, découverte, choc, émotion, etc. (Astolfi, 2008, pp.7-9).

Conscience disciplinaire et vécu disciplinaire

Yves Reuter (2007) envisage la conscience disciplinaire « comme la manière dont les acteurs sociaux, et plus particulièrement les acteurs scolaires, (re)construisent les disciplines scolaires ». Nous sommes du côté des modes singuliers d'appropriation des disciplines scolaires (Reuter, 2014) et du prisme au travers duquel les disciplines sont perçues et reçues par les élèves, mais aussi par les enseignants, les parents, etc. Le concept, comme tout concept d'ailleurs, s'oppose à l'évidence qu'il va de soi que les élèves délimitent sans difficultés les territoires et les frontières liés à chaque discipline. Or un certain nombre d'études montrent que cette délimitation des disciplines par les élèves ne relève pas de l'évidence. Certains élèves s'avèrent « incapables d'indexer un cours ou un contrôle à une discipline » (Reuter, 2007, p.57). Ce manque de discernement et de clarté face aux « situations » scolaires et leur ancrage disciplinaire est finalement « l'un des facteurs principaux de différenciation quant à la réussite » (Brossard, 1994 - 2002 cité par Reuter, 2003). Le sens des disciplines, le sens de ce qu'on fait et travaille à l'école dans ces disciplines ne pas de soi. Il faut le construire. Il faut construire les mondes auxquels ces disciplines se réfèrent et les éventuels liens qu'elles entretiennent entre elles. Pour Reuter (2007) ; la désignation « conscience » ne va pas de soi. Elle ne désigne pas obligatoirement une position méta au-dessus de tout qui ferait valoir une forme de contrôle cognitif. L'auteur (Reuter, 2007, p.63) précise :

Or, dans mon maniement de ce concept, il n'existe pas nécessairement de conscience disciplinaire « consciente » (au sens d'explicite, de réfléchie). Elle peut être absente, inconsciente, présente simplement dans l'exercice de certaines pratiques... ou encore faiblement construite. J'envisage donc la conscience disciplinaire comme une catégorie susceptible d'être actualisée selon des états de conscience très divers.

Les consciences disciplinaires relèvent donc des représentations, du rapport aux disciplines, des connaissances que les élèves ont construites à propos de celles-ci. Il s'agit d'une reconstruction en « je » du sens que les élèves leur donnent, sens qui peut être très éloigné du sens « académique » qui circonscrit ces disciplines. Pour Reuter (2016, pp. 26-27), « les chercheurs [et les enseignants] n'ont pas suffisamment pris en compte, au moins jusqu'à présent, que les disciplines étaient des espaces spatio-temporels vécus et ont par conséquent sous-estimé les manières de les vivre ainsi que les effets émotionnels que produisaient leurs fonctionnements ». Ces reconstructions biaisées, faussées et réductrices du sens des disciplines scolaires sont sources de malentendus et orientent l'engagement des élèves sur de fausses pistes.

Parallèlement l'auteur développe le concept de « vécu disciplinaire ». Celui-ci « permet de prendre en compte les sentiments ou les émotions que les élèves associent aux disciplines (dégoût, stress...) »¹¹. Le vécu disciplinaire est défini par Reuter (2016, p.11) comme « les manières dont les élèves vivent les contenus et les disciplines ». Si les disciplines sont faites d'objectifs, de modes d'organisation des pratiques, elles sont aussi source d'émotions spécifiques. Les émotions du français ne sont pas les émotions de l'Éducation Physique et Sportive. Seize dimensions - que nous ne détaillerons pas ici - sont constitutives de ce vécu disciplinaire. Le concept de vécu disciplinaire et ses dimensions permettent « d'observer les facteurs d'attrait et de rejet internes aux disciplines et à leurs configurations, rejet qui peut aller jusqu'au décrochage. A l'inverse, cela permet d'observer les formes de certaines disciplines qui permettent l'accrochage »¹².

Les consciences disciplinaires et les vécus disciplinaires construits à l'école portent-ils finalement l'émerveillement et les émotions portés par les disciplines ?

Des institutionnalisations qui façonnent les consciences disciplinaires

L'institutionnalisation est entendue dans son acception large comme la volonté par l'enseignant d'acter de ce qui a été appris à des moments donnés du processus d'apprentissage et sous des formats variés, de le rendre public et d'en faire un nouveau point de départ pour d'autres apprentissages

L'institutionnalisation fait en effet partie du discours des enseignants débutants. En fin de séance et/ou de séquence, ils disent qu'ils institutionnalisent. Dans leur travail de planification, une institutionnalisation est mise en forme, mais son contenu est souvent fade et reflète peu ce qui s'est intellectuellement passé pendant les cours, effaçant ainsi tout raisonnement et tout questionnement (Hubert, 2016). Le geste professionnel « d'écrire la leçon dans le cahier du jour » est lui aussi formel. S'adresse-t-il aux élèves ? Aux parents ? A l'institution et à ses représentants dans une logique de contrôle ? Finalement l'exercice obligé tue la saveur des savoirs qui avait pu être concoctée en amont. Elle raplatit les raisonnements et simplifie les choses au point parfois de les rendre indigentes.

Dans l'histoire des sujets, on est en droit de penser que ce qui a été institué plus ou officiellement ou plus ou moins « sauvagement » selon les cas a forgé inéluctablement les consciences disciplinaires.

11 <https://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/difficultes-dapprentissage-et-prevention-du-decrochage/ressources/le-vecu-disciplinaire-des-eleves-pour-comprendre-le-decrochage-scolaire>

12 Dossier IFE, *op. cit.*

Et tout cela dans le contexte de la polyvalence des professeurs des écoles

L'ensemble des réflexions que nous venons de mener s'inscrit dans le cadre de la polyvalence des enseignants du premier degré. Si cette polyvalence est revendiquée comme caractéristique fondatrice du métier de PE, elle n'est pas forcément toujours assumée et relève de l'injonction paradoxale (Baillat & Philippot, 2018). En effet comme le précise les auteurs, la polyvalence formelle prescrite n'est pas effective dans le réel du métier et apparaît pour les acteurs comme « un fardeau lourd à porter par des enseignants qui tentent jour après jour de travailler “normalement” (Baillat & Philippot, 2018, p.68). Poursuivant leur analyse, les auteurs avancent que la non-maitrise par les enseignants des matrices disciplinaires des disciplines qu'ils enseignent compromet le projet de l'école d'acculturation disciplinaire des élèves et de construction pour eux du rapport second au monde auquel les disciplines autorisent l'accès. Très souvent ce rapport second est à peine construit par les enseignants. Dans ces conditions comment faire vivre la saveur des savoirs et transmettre aux élèves les pouvoirs d'agir et de penser qu'ils permettent, les clefs vers des nouveaux mondes d'intelligibilité ?

Les résultats de notre étude

Nous faisons le choix de présenter notre méthodologie au fur et à mesure de l'exposé des différents résultats.

L'enquête par questionnaire

Quelques précisions méthodologiques

Le questionnaire a été proposé à trois groupes d'étudiants de M2 MEEF mention premier degré (61 étudiants en tout) au cours d'un cours de didactique du français. Les questions se voulaient simples pour ne pas alourdir le temps de passation. Quatre questions ont été posées aux étudiants :

- Quels souvenirs avez-vous de la discipline Français à l'école primaire ?
- Quels savoirs appris à l'école primaire vous sont aujourd'hui encore « utiles » ?
- Le cours et les stages de M1 ont-ils modifié votre « conscience » de la discipline Français ? Si oui, en quoi ?
- Quels sont pour vous les critères d'une séquence d'enseignement-apprentissage en Français réussie ?

Dans le cadre de cette contribution nous ne procédons pas à un traitement systématique des réponses. L'idée est plutôt de dégager par questions des grandes tendances de réponses. Pour des raisons de place, nous ne traiterons dans cet article que les deux premières questions qui nous paraissent les plus intéressantes pour notre projet. Des réponses aux deux autres questions sont apportées dans les entretiens de manière plus significative.

Les résultats liés aux réponses aux questionnaires

La question des souvenirs : Les réponses à cette question ne sont pas trop surprenantes. Les souvenirs sont très vagues pour la plupart des étudiants, alors qu'ils sont plus précis pour certains. En ce qui concerne les émotions liées à ces souvenirs, ils sont majoritairement neutres, parfois négatifs (« Un souvenir assez barbant » / « Je n'aimais pas du tout ») et à d'autres moments positifs pour quelques étudiants (« J'aimais beaucoup la gymnastique à faire lors des apprentissages des règles de grammaire et son application / « Dans l'ensemble cela reste un bon souvenir »). Sont mis en avant par les étudiants des exercices répétitifs (des séries) de conjugaison, de grammaire, des prestations de lecteurs ou de réciteurs de poésie. Sont également évoqués des apprentissages par cœur de listes de mots, invariables par exemple, ou de liste de verbes conjugués où il fallait retenir les terminaisons. Des démarches sont identifiées. Certains étudiants ont bien perçu la logique applicationniste à laquelle ils ont été soumis ; on apprend les règles et on les applique à travers des séries d'exercices. D'autres se souviennent de manuels de lecture (Mika, Ribambelle et Ratus) qui étaient l'occasion d'aborder des éléments ciblés relatifs à l'étude de langue et organisés dans une certaine progression. Quelques-uns mentionnent une discipline morcelée qui aborde plein de choses différentes rarement remobilisées autrement que dans des exercices d'application. Les références à des tâches complexes avec des apprentissages potentiellement plus consistants sont rares. La rédaction, l'expression écrite comme production est mentionnée. Elle n'est pas forcément associée à des émotions spécifiques, même si quelques étudiants mentionnent y avoir rencontré des difficultés. Des projets potentiellement plus engageants sont parfois évoqués ; rallye lecture, réalisation d'une page de BD, écrire la suite d'une histoire, etc. La lecture est évoquée. On décèle dans ces références davantage une activité technique qu'une activité culturelle d'appropriation d'œuvres. D'ailleurs peu d'œuvres littéraires sont évoquées. Le plaisir de la lecture n'est pas mis en avant. Le travail de l'oral comme objet spécifique d'apprentissage n'est pas mentionné. La récitation nommée abusivement poésie ainsi que la lecture à voix haute des prestations effectuées « publiquement » ont été vécues comme des pratiques engageantes, voire traumatisantes. Pour certains étudiants, les souvenirs de la discipline évoquent des difficultés qui les accablent encore. Finalement, les étudiants attestent de l'approche formelles des contenus d'enseignement que nous dénonçons dans la partie théorique. Dans ce contexte l'accès au savoureux de la discipline est plus que compromis.

La question sur ce qui a été appris et utile : Aucun étudiant ne dit qu'il n'a rien appris. Pour autant, ici aussi les apprentissages mentionnés comme utiles sont des

apprentissages très techniques liés pour le dire vite à l'étude de la langue - orthographe grammaticale et lexicale et à la lecture. Cela passe par le rappel de règles relativement précises : « Des moyens mnémotechniques qui m'ont été donnés par mes enseignantes au fil des années sont des outils que j'ai conscience d'utiliser encore aujourd'hui (ex : différencier é/er en remplaçant par l'infinitif, différencier a/à » / « Les règles d'accord avec le COD ». Ces savoirs techniques certes indispensables sont nommés pour eux-mêmes sans forcément être rattachés à des compétences plus larges. Certains étudiants, peu nombreux, associent ces savoirs techniques à des compétences de communication écrite et orale : « Savoir écrire correctement est un atout non négligeable » / « Grâce à cette discipline, nous avons appris à rédiger, à mieux s'exprimer à l'oral, à mieux maîtriser cette langue ». Certains étudiants mettent en avant le travail de mémorisation que la récitation a permis, une capacité qui perdure encore pour eux aujourd'hui (« Une poésie apprise à l'école primaire on s'en souvient aujourd'hui surtout les classiques » / « Le travail sur la mémoire en école primaire avec les récitations de poèmes me permet aujourd'hui de retenir des informations plus facilement et sur le long terme »). L'expression orale et les prises de paroles devant les autres sont aussi évoquées comme des capacités construites en classe de français et qui sont encore mobilisables. La dimension culture littéraire n'est évoquée que par un seul étudiant. Quelques étudiants mettent en avant le fait que ces savoirs ne sont pas toujours identifiables car ils sont automatisés. Finalement, la dimension formelle et utilitaire au mauvais sens du terme semble fortement incorporée par ces étudiants au détriment des dimensions culturelle, esthétique, sensible et émancipatrice de la discipline.

Les études de cas

Le choix des trois cas et le type d'entretien

Le choix de nos trois étudiants s'est d'abord opéré à la lecture de leur portfolio de formation dans lesquels nous avons repéré à la fois des représentations initiales correspondant à la photographie que nous présentait notre questionnaire et des évolutions au fil de la formation. Nous avons donc procédé à un entretien de type clinique dialogique (Lani-Bayle, 2021) avec chacun de ces trois étudiants ; cet entretien a été enregistré avec leur accord. Il avait pour objectif d'aller plus précisément sur ce qu'ils disaient de leur vécu disciplinaire de la discipline du français à l'entrée en formation et de la perception qu'ils avaient de l'évolution par la formation de leur conscience disciplinaire.

Les résultats liés aux entretiens

Chacun d'entre eux a développé sa vision initiale du français. Pour Bastien, bon élève en mathématiques, le français est un peu, selon ses dires, sa « bête noire » :

Étudiant.e	Propos
------------	--------

Bastien	« Quand je suis arrivé en master j'avais une vision très négative du Français. Parce qu'en fait dans ma scolarité j'avais toujours du mal... L'un des points négatifs c'était par rapport l'orthographe parce que j'avais beaucoup d'erreurs d'orthographe tout le temps. (...) On nous faisait lire des œuvres. Mais je ne prenais pas plaisir à lire les œuvres parce que je savais qu'après on allait travailler dessus... on allait beaucoup approfondir. C'était beaucoup en plus des œuvres assez classiques qui pouvaient être des fois très compliquées à lire. J'avais beaucoup de mal à les lire et je comprenais pas toute la lecture. Cela ne m'aidait pas de travailler dessus parce qu'en fait je ne comprenais pas dès le départ de quoi cela voulait parler. »
---------	--

Le lexique employé est à cet égard significatif : « négatif » (2 fois) « du mal » (deux fois), « pas plaisir », « très compliquées », « je ne comprenais pas » (deux fois).

Chez Clarisse, on retrouve ce côté rébarbatif qui s'amplifie plus elle avance dans sa scolarité, alors qu'elle est pourtant plutôt en réussite :

Étudiant.e	Propos
Clarisse 1	« Toute ma primaire, le Français c'était du travail, c'est des exercices, des fichiers. C'était pas plaisant mais c'était satisfaisant. »
Clarisse 2	« Et en fait c'est allé de mal en pis parce qu'au lycée on a commencé à faire des commentaires, des analyses plus approfondies sur des livres peu intéressants et qui étaient toujours une obligation liée au travail. Il y avait la pression : faut savoir ficher parce que sinon on s'en souvient plus, c'était très désagréable. Et cela n'avait pas de sens en fait... »

A l'Université elle choisit quand même Lettres et ce qu'elle en dit rejoint l'aspect fastidieux ressenti par Bastien :

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« Tout ce qui était commentaire de textes c'était pénible, on lit des grands auteurs très compliqués, j'y arrivais pas, c'est à ce moment-là que j'ai été confrontée à l'échec. »

Quant à Lola, elle développe peu son vécu, on sent toutefois combien celui-ci a construit sa vision de la discipline :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Avant d'arriver à l'Inspé pour moi le Français c'était une discipline et à l'intérieur plein de choses séparées : de la conjugaison, de l'orthographe, de

	la lecture, de la compréhension, mais tout ça séparément et c'est ce qui s'est passé d'ailleurs, c'est dû à mon vécu d'élève je pense. »
--	--

Nos trois étudiants vont décrire une bascule par rapport à leur conscience disciplinaire. Pour Lola et Camille, aussi curieux que cela puisse paraître, c'est la place de la littérature au sein de la discipline qui va constituer le premier détonateur :

Étudiant.e	Propos
Lola	« J'avais conscience que la lecture jeunesse existait mais je l'ai redécouverte réellement avec les cours de Camille ¹³ (M1). Voilà mon M1 a été centré autour du fait qu'elle nous sert énormément dans l'enseignement du Français. Pour moi la littérature jeunesse c'était juste la lecture de plaisir : on pouvait pas s'en servir dans l'enseignement réellement... »

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« J'étais une grosse lectrice et je n'ai jamais fait le lien avec le travail de Français à l'école. (...) Avec les cours de Camille (M1) on a parlé de livres et on a parlé de livres pour enfants. J'ai trouvé cela super, je me suis dit que ce que je pourrais faire c'est de donner aux enfants le plaisir de lire. Cela a été mon mémoire après. Une première claque. L'aspect savoirs en jeux c'est venu plutôt en M2. »

Ce qui intéresse dans leurs deux discours, c'est cette entreprise de reconfiguration de la discipline à laquelle elles redonnent saveur et sens, en commençant un long chemin de reliance entre « plaisir » et apprentissage. Pour Bastien, cela a fonctionné un peu différemment, même si le rapport à la littérature est aussi au cœur, mais autant en tant que personne qu'en tant que professeur :

Étudiant.e	Propos
Bastien	« En formation le Français j'ai l'impression qu'on l'a travaillé différemment. J'ai compris beaucoup de choses. Avant le Français qu'on étudiait à l'école, c'était étudier des textes pour étudier des textes. Maintenant... j'ai pas trop mes mots... j'aime bien voir les particularités des textes... Maintenant j'ai repris goût à lire des œuvres... Il y a plein de textes qu'on a lus en formation qui m'ont donné envie de lire le livre en entier après alors qu'avant au collège et au lycée si on étudiait un texte on l'étudiait... je me disais pas je pourrais pas le lire après. Cela me donne le goût de lire... Je vois plus ce que veut nous montrer l'auteur et comment il a voulu écrire son texte... (...) Je pourrais rapporter cela à mon goût pour le

13 La formatrice en français.

	cinéma. Je me suis rendu compte que chaque écrit est unique... et j'ai pris goût à voir ce qui rend telle écriture unique... c'est plus intéressant à enseigner parce que c'est devenu plus intéressant pour moi. »
--	---

Bastien répète énormément le mot « goût » qui fait penser à la saveur des savoirs dont nous avons parlé précédemment. Il est intéressant de signaler que Bastien a rédigé un mémoire intitulé : « Quelle part d'influence a notre vécu sur nos compétences dans la conception de situations scolaires didactisées ? » où il ancre son choix du professorat dans son rapport enthousiaste aux mathématiques... En bousculant son rapport personnel à la discipline Français, il se rend en quelque sorte disponible à son enseignement.

Essayons d'aller un petit peu plus loin sur ce qu'ils disent de ce qui dans la formation leur a permis d'effectuer cette bascule. Logiquement Bastien insiste sur le fait d'avoir vécu lui-même les situations d'apprentissage, qu'il s'agisse de l'écriture ou de l'étude de la langue sous forme de problèmes :

Étudiant.e	Propos
Bastien 1	« Le fait de vivre à chaque fois les activités je pense que cela me fait prendre conscience qu'on pouvait apprendre le Français de manière différente que moi j'ai pu l'apprendre... »
Bastien 2	« En fait j'avais appris la grammaire : c'est un code et tu dois savoir et tu dois le mettre en place. En formation j'ai appris à prendre plaisir à essayer de le décoder... C'est assez marrant c'est un peu l'enseigner de manière mathématique : on a un problème on doit le résoudre, c'est à toi de trouver les solutions, c'est ça qui me manquait peut-être en Français.... J'ai réussi à rapprocher les deux, c'est peut-être ça qui m'a redonné envie... »

Lola fait aussi allusion à cette mise en problèmes des situations de classe :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Je vois mieux comment introduire la chose sans que ce soit des exercices bêtes et méchants à faire et sans que réellement ils mettent du sens derrière (...) Les exercices servent à s'entraîner mais avant cela il y a eu une phase où tous ensemble on a mis en évidence un problème et qu'il a été résolu ensemble. Moi j'avais encore du mal à me projeter sur comment faire de l'étude de la langue sans que ce soit comme nous on l'a vécue en tant qu'élève et partir de choses de choses concrètes, partir de choses connues des élèves pour travailler un point de la langue. »

Pour nos trois étudiants, le fait d'avoir été confrontés avec d'autres à ces situations-problèmes a largement contribué à susciter le désir d'apprendre :

Étudiant.e	Propos
------------	--------

Bastien	« Quand on avait fait <i>Coco Panache</i> ¹⁴ , dans chaque groupe on échangeait... Je voyais un groupe présenter l'idée, ah j'avais pas pensé à cela... le fait d'échanger avec les pairs cela a beaucoup aidé... »
---------	--

Pour Clarisse et Lola, cela a fonctionné de la même façon, mais elles sont allées plus loin parce qu'ayant choisi le statut de contractuelles alternant, elles ont pu éprouver, dans le sens de mettre à l'épreuve, ce qui était support aux échanges :

Étudiant.e	Propos
Lola	« ...faut un peu se creuser la tête mais c'est vraiment efficace pour les élèves pour leur permettre de rentrer dedans et dans l'activité... »

Le fait qu'elles voient que ce qui était proposé en cours était plébiscité par leurs élèves les a encouragées dans leur bascule, mouvement qui était empêché quand en master 1 elle n'était pas en responsabilité de la classe :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Dans mon premier stage je suivais le fonctionnement de ma M.A.T. ¹⁵ et c'était des fiches d'exercice et c'est tout. Cela suivait parfaitement ce que j'avais vécu en tant qu'élève... Cela m'a rassurée de partir de ce qui nous a été présenté en cours. Ensuite parce qu'une activité cela allait pas me suffire pour faire ma séquence et je suis parti sur le projet parce que je pense qu'à chaque fois cela les motivait les élèves... »

Toutes les deux décrivent le même processus d'inscription dans des séquences-références qu'elles peuvent s'approprier parce que tout n'est pas dit, qu'il y a des blancs qui permettent comme ceux du texte littéraire (Tauveron, 1999) de reconstruire sa propre interprétation et de travailler ainsi les enjeux didactiques :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Le fait qu'on ne rentre pas trop dedans cela nous permet de prendre un peu de recul et de pouvoir se l'approprier alors que si réellement chaque séance on avait tout détaillé je pense que ce serait plus compliqué de s'éloigner et de se l'approprier. Ce qui m'a aidée c'est d'avoir la trame, l'idée de la séquence, et après d'ajuster en fonction de ce qu'on doit travailler... et on peut faire en fonction de ce que nous on apprécie et qu'on a envie de présenter aux élèves. »

¹⁴ *Coco panache* est un album jeunesse de Catharina Valekx.

¹⁵ Maître d'Accueil Temporaire

Toutes les deux vont progressivement se déplacer d'une vision très technique de la discipline à une vision plus ontologique (Hubert, 2023) et elles vont progressivement s'apercevoir que loin de nuire à l'acquisition des savoirs disciplinaires, celle-ci s'en trouve grandement facilitée. A la question « Est-ce qu'il y a un moment qui t'a plus marqué qu'un autre ? » Clarisse répond :

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« <i>Mon-je-me-parle</i> ¹⁶ , on les lance et on ne sait pas ce qui va sortir... C'est du vrai lien non seulement avec la famille, pour moi cela va au-delà de ce que j'avais envisagé en rentrant en master. J'étais venu avec l'exercice, après j'ai envisagé le plaisir, le lien avec la maison mais pas le lien avec l'intime. Quelque part c'est cela que je cherche, quelque chose qui prenne aux tripes et qui soit pas de l'exercice... du coup cela m'a marquée... de voir les productions d'élèves... »

L'intime est à prendre ici dans le sens de Mickaël Foessel (2008) et à ne pas confondre avec l'intimité, pas un intime qui se dissout dans une surexposition du privé, mais un intime authentique où chacun puisse travailler sa place dans la société, ce que nous ouvre la discipline Français si on l'envisage comme une forme d'accession à des formes de langage qui permettent de se comprendre soi, les autres et le monde (Hubert, 2023), ce que Clarisse et Lola sont en train d'appréhender. Cela ne rentre pas en contradiction avec la nécessité pour ces deux étudiantes de s'outiller sur le plan didactique, bien au contraire. Interrogée à propos de ce qu'elle a appris « sur le plan didactique cette année qui te permettrait de faire cela ? » clarisse poursuit :

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« Cette année j'ai appris à me confronter aux problématiques des élèves, ce que j'avais pas fait l'année dernière. Les différentes étapes, les lanceurs d'écriture, le recours à la photographie, le fait de séquencer petite étape par petite étape pour faciliter ; avant je les lançais et puis allez-y... »

Les résultats liés à l'épreuve de français

Après ces entretiens, nous avons voulu aller plus loin et voir si ce que disaient ces trois étudiants allaient se transcrire dans leurs pratiques de classe. Nous avons donc choisi de le constater à l'occasion d'un entraînement à l'oral de concours qui a été enregistré pour chacun d'eux. Un sujet du même type a été soumis à Lola et Clarisse : à la première un

¹⁶ *Mon-je-me-parle*, roman jeunesse de Sandrine Pernusch (autrice) et Ginette Hoffmann (illustratrice)

corpus comprenant la couverture du roman *Mongol* de Karine Serres, le début du chapitre 1, une proposition de séquence sans la première séance, un extrait du programme de Français cycle 3, à la deuxième un dossier avec la couverture du roman *Verte* de Marie Despléchin, l'incipit, une proposition de séquence sans la première séance et un extrait du programme de Français cycle 3. On sent à l'écoute de leur présentation que toutes les deux ont commencé par se « coltiner » l'extrait de texte à disposition et cherchent une façon d'entraîner les élèves dans ce qui fait l'intérêt du roman (l'approche de la différence pour l'un et les relations parents-enfant pour l'autre), sans tomber dans le sacro-saint questionnaire de surface dénoncé par les didacticiens du Français (Giasson, J., 2013). Elles vont toutes les deux essayer de favoriser une posture des élèves qui facilite l'entrée dans la compréhension par l'implication et l'échange. Lola utilise un outil qu'elle aura mis en place auparavant : « Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? » qu'elle soumet individuellement d'abord à l'écrit aux élèves avant de les inviter à confronter par binôme. Elle insiste sur l'importance pour la professeure de s'effacer et de laisser les idées venir des élèves, tout en s'interrogeant sur les possibles :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Certains vont nous dire que Ludovic n'a rien compris et que les autres l'appellent comme cela pour se moquer de lui et lui faire comprendre que c'est un idiot. Et d'autres au contraire vont dire que ses recherches ne sont pas fausses puisqu'un Mongol est bien un habitant de la Mongolie et que c'est un pays... »

Quant à Clarisse, elle va imaginer une situation-problème en demandant aux élèves après avoir relu de dessiner le personnage principal alors qu'ils ont passé un premier temps à considérer la couverture qui à la fois joue du stéréotype de la sorcière, mais aussi présente « un personnage très en décalage avec ce qu'on pourrait imaginer qui est avachie en train de lire une pile de livres ». Ce choix s'avère particulièrement judicieux car « il est vraiment expliqué tout au long de cet incipit que la sorcière n'est pas comme les autres sorcières, que finalement elle ressemblerait presque à madame tout le monde ». L'affichage des dessins va permettre un débat avec des références au texte, certains enfants ayant eu tendance à se laisser piéger et à dessiner la sorcière avec chapeau pointu de la couverture. Une mise en voix de deux paragraphes est aussi organisée :

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« ...notamment parce que dans ce paragraphe 3 il y a le terme "hypocrisie" qui n'est pas forcément simple. Et on a une petite phrase "C'est connu" qui est à prendre tout à fait ironiquement par les élèves. L'occasion de partager aussi les différentes idées de mises en voix entre élèves avec un professeur des écoles qui serait là pour demander aux élèves d'explicitier les choix »

Ce qui est notable, c'est que Lola et Clarisse partent toutes les deux des élèves et qu'elles les mettent aussi au cœur du processus d'institutionnalisation :

Étudiant.e	Propos
Lola	« Je propose une reformulation individuelle du débat : une ou deux phrases au brouillon pour faire un résumé de ce premier chapitre, à l'écrit pour que chacun puisse proposer une idée. Chacun propose ses idées, j'écris au tableau leurs propositions de résumés et ensuite on se met d'accord sur une phrase ou deux qui résument bien ce chapitre et cela servira à compléter notre affiche. A la fin de la séance je termine en mettant les élèves à la place du personnage : chercher au dictionnaire le mot Mongol ».

Étudiant.e	Propos
Clarisse	« Nouveau temps en classe entière qui serait un temps de conclusion où on pourrait réinvestir les productions réalisées en ateliers : les dessins et les productions d'écrits. On pourrait expliciter que cette sorcière n'est pas une sorcière comme les autres. Il s'agirait de dresser une sorte de portrait-robot d'Ursule »

Il ne s'agit pas ici de plaquer une institutionnalisation déjà préformatée, mais de donner des balises et une forme langagière à l'apprentissage des enfants, reflet de leurs tâtonnements et de leurs approximations, traces du savoir non définitives. On retrouvera une démarche comparable dans l'oral de Bastien où celui-ci devra préparer la séance inaugurale d'une séquence cherchant à développer la compétence : être capable d'employer le futur et de le conjuguer au Cours Moyen 1, le corpus étant composé d'un extrait du manuel de Français Bescherelle CM1 Hatier (2020, p. 66-67), d'un corpus de textes-supports possibles et d'un extrait d'un article scientifique de Claudie Péret et Jean-Pierre Sautot (2018, p. 93-116). Ce qui est intéressant, c'est que d'emblée Bastien s'empare des éléments qui permettent de situer l'apprentissage du futur dans le contexte langagier d'une situation réelle : « L'objectif final de cette séquence ce sera la réalisation d'un bulletin météo écrit par les élèves, puis ils devront le présenter à l'oral à leurs camarades ». Il part d'une situation-problème qui s'appuie sur le fait que les enfants savent utiliser le futur à l'oral et qu'ils s'en servent avec des variations souvent négligées par les manuels, ce que pointe l'article fourni. S'en suivra un travail de repérage qui donnera ensuite lieu à une mise en commun et un premier temps d'institutionnalisation. Seulement après viendront les exercices d'entraînement, c'est exactement ce que Lola décrivait dans son entretien.

Discussion et conclusion

Notre idée n'est pas pour conclure de faire l'apologie de ces trois étudiants et par la même occasion de la formation et des formateurs qui ont permis ce développement professionnel prometteur. Nous nous inscrivons plutôt dans une logique de compréhension des raisons qui ont permis cette petite bascule vers le didactique sachant que nous

envisageons ce passage comme le moyen d'accéder à la fonctionnalité des savoirs en jeu en les pensant avant tout comme des pratiques de savoir (Doussot, 2010) et en les référant à des usages très souvent attachés à des problèmes. Ce passage dans le didactique (Amade-Escot C. et al., 2007) se traduit également par une réelle prise en compte de la logique des élèves à fois dans ce qu'ils sont, des enfants d'un certain âge, mais aussi dans ce qu'ils savent, des sujets qui n'ont pas attendu l'école pour penser le monde. Une condition favorable pour que cette transformation s'enclenche est liée à l'espace de formation qui doit permettre aux étudiants de travailler leur vécu disciplinaire afin de faire évoluer leur conscience disciplinaire. Si ce travail n'est pas rendu possible, ils restent alors dans une perpétuelle reproduction de ce qu'ils ont vécu et éventuellement de ce qu'ils sont susceptibles d'observer dans les pratiques ordinaires. Finalement pour que le « déclic » advienne il faut que les étudiants puissent éprouver en situation d'autres façons de faire et qu'ils perçoivent dans le regard des élèves la petite lumière significative d'un engagement par le plaisir et le savoureux qui les encouragera à poursuivre sur cette voie. Cela été le cas pour Lola et Clarisse qui ont tiré parti de leur alternance avec un stage en responsabilité et dépasser ce qu'elle avait pu vivre dans leur stage en pratique accompagnée. Pour Bastien, l'espace de mise à l'épreuve s'est effectué à travers son travail de « formation à et par la recherche ».

Références bibliographiques

- Amade-Escot C et al. (2007). *Le didactique*. Éditions Revue EPS.
- Astolfi, J.-P. (1992). *L'école pour apprendre*. ESF.
- Astolfi, J.P. (2008). La saveur des savoirs. *Disciplines et plaisir d'apprendre*. ESF.
- Baillat, G. & Philippot, T. (2018). Le professeur des écoles et la polyvalence. *Administration & Éducation*, 158, 65-70. <https://doi.org/10.3917/admed.158.0065>
- Butlen, D., Masselot, P. & Pézard M. (2003). De l'analyse de pratiques effectives de professeurs d'école débutants nommés en ZEP/REP à des stratégies de formation. *Recherche et formation*, 44, 45-61.
- Doussot S, S (2010). Pratiques de savoir en classe et chez les historiens : une étude de cas au collège. *Revue française de pédagogie*, 173, 85-104.
- Fabre, M. (2007). Des savoirs scolaires sans problèmes et sans enjeux. La faute à qui ? *Revue française de pédagogie*, 161, 19-78.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.
- Foessel, M. (2008) *La privation de l'intime*. Le Seuil
- Giasson, J. (2013) *La lecture. Apprentissage et difficultés*. De Boeck.
- Lani-Bayle, M. (2019). *Mettre l'expérience en mots. Les savoirs narratifs*. Chronique sociale.
- Le Bas, A. (2005). Didactique professionnelle et formation des enseignants. *Recherche et formation*, 48, 47-60.
- Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'élève*. L'Harmattan.
- Hubert, B. (2016). Explorer son activité professionnelle à partir de la trace écrite de l'élève. In T., Philippot. *Les traces de l'activité*, (pp. 165-185). L'Harmattan.
- Hubert, B. (2023). *Le droit à l'écriture*. Téraèdre.
- Ouire F. (2015). La formation professionnelle. Accéder aux implicites de l'activité pour la transformer. In Gérard L. & Buznic P. (Eds.). *L'apprentissage du métier d'enseignant. Constructions implicites, espaces informels, interfaces de formation*. PUC.
- Péret, C. & Sautot, J.-P. (2018). Le futur à l'école – tensions entre situations dans le temps et morphologie verbale. Les programmes scolaires, une matrice d'exclusion ? *Linx* 77, 93-116.
- Prairat E. (1995). Critiques de l'école, critiques des savoirs scolaires. In J.-P. Astolfi (Eds.). *L'Éducation en question*. CRDP de Lorraine.
- Sarremejane P. (2002). *Les didactiques et la culture scolaire*. Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C. (1999). Comprendre et interpréter le texte littéraire à l'école : du texte réticent au texte proliférant. *Repères*, 19, 9-38.