

# Improviser l'enseignement...



## Enseigner l'improvisation...

16 et 17 juin 2021 Montpellier (France)

---

**Ensemble des communications acceptées**  
**Résumés courts & textes de présentation...**

---

**& Workshops**

---

Présentées suivant le numéro initial de leur ordre d'arrivée



**T01 Camille Roelens**, ATER à l'ESPE-LNF, laboratoire RECIFES, Docteur en sciences de l'éducation et de la formation (thèse réalisée au sein du laboratoire ECP, école doctorale EPIC) – [roelens.camillejean@orange.fr](mailto:roelens.camillejean@orange.fr)

*Improvisation et autorité dans l'éducation d'un individu*

*Improvisation and authority in the education of an individual*

**Résumé :** Cette communication fera fond sur la conceptualisation d'une autorité métamorphosée dans la modernité démocratique. L'admission par l'éducateur d'une irréductible part d'improvisation dans sa manière d'assumer au quotidien cette facette de la responsabilité éducative ne serait-elle pas aujourd'hui une condition de possibilité de l'autorité dans une éducation visant l'autonomie individuelle ?

**Mots-clés :** autorité, individualisme, autonomie, éducation, démocratie

**Abstract:** This paper is built around the conceptualization of a metamorphosed authority in democratic modernity. Wouldn't the admission, by the educator, of an irreducible part of improvisation in his way of assuming every day this facet of educational responsibility, be a condition to enable authority in education, look forward individual autonomy?

**Keywords:** authority, individualism, autonomy, education, democracy

**Texte de présentation**

Les questionnements autour de l'autorité (de ce qu'elle est, ce qu'elle permet et/ou fait risquer, des conditions concrètes qui peuvent être celles de son assomption) sont le lot de nombre de formateurs d'éducateurs, et en particulier d'enseignants. Formateurs d'enseignants nous-mêmes et philosophes de l'éducation, nous souhaitons discuter dans ces communications les deux thèses suivantes : 1° sur cet enjeu de l'autorité en éducation, il existe de solides motifs de vouloir se défier de toute prétention à pouvoir prescrire directement des pratiques ou soutenir une option applicationniste, et plus encore proposer un *livre de recettes* (en particulier en contexte scolaire) ; 2° la philosophie de l'éducation se doit néanmoins de donner aux éducateurs des outils d'analyse appropriables pour construire peu à peu leur propre rapport à cette responsabilité qu'est l'autorité et leur manière singulière de l'assumer. Le point de départ de la réflexion qui sera présentée ici est la réaction d'un professeur des écoles stagiaire à cette double proposition, objectant que selon lui, il ne pouvait quand même pas dire lors des différentes visites où il est observé en classe qu'il improvise et non qu'il prépare, dans ce domaine comme dans d'autres. Or, loin de devoir être considérée comme une composition honteuse avec les contraintes réelles de la pratique éducative, cette part irréductible d'improvisation ne doit-elle pas être pensée et assumée ?

Cette communication, dont la visée est conceptuelle, se propose donc de prendre de front ce qui paraît être la part irréductible de l'improvisation lorsqu'il s'agit d'assumer aujourd'hui une place d'autorité en éducation. Cette proposition s'inscrit dans la cadre politique et anthropologique que sont les démocraties contemporaines telles qu'on les trouve décrites et analysées sous la plume de Marcel Gauchet (2017). Ce contexte, qui selon lui impose aujourd'hui de « refondre nos outils intellectuels » (p. 489), ne permettrait en effet l'éducation et l'autorité qu'à certaines conditions, tout en les rendant plus indispensables que jamais. Le propos sera conduit du point de vue de la philosophie politique de l'éducation (Blais, Gauchet et Ottavi, 2002/2013, 2008). La méthodologie mise en œuvre procédera de l'intertextualité, de la discussion rationnelle et de l'argumentation, de la réflexion critique et de l'auto-réflexion.

Un élément essentiel de notre démarche est de considérer que, dans l'éducation, « la source dernière des problèmes auxquels nous avons affaire tient à la conversion du projet démocratique en pratiques éducatives » (2002/2013, p. 8-9). L'enjeu est, fondamentalement, de parvenir à articuler, dans des conditions profondément renouvelées, les dimensions politique (le fait que le sujet humain est toujours un sujet qui se construit dans le rapport à l'altérité et à un collectif existant) et éthique (le fait que ce même sujet humain opère un certain nombre de choix dans les règles qu'il se donne pour conduire sa

vie, en rapport avec son environnement) de l'existence humaine. Cela passe notamment par l'éducation, dont l'autorité est une condition (p. 45-46).

Si l'autorité sous sa forme traditionnelle pouvait plus aisément se passer d'improvisation et faire l'objet de prescription positive pour qui devait l'assumer, c'est que son exercice pouvait s'appréhender comme une conformité à quelques modèles et figures (le Père, le Maître...) au sein de systèmes institutionnels forts pouvant se prévaloir de leur propre légitimité. L'autorité semble aujourd'hui devoir s'ériger sur un socle déterminé, qui la conditionne et la limite, c'est-à-dire sur la base d'un système de légitimité individualiste. Dans une société des individus, l'autorité conserve un rôle médiateur indispensable, mais au prix d'une réinvention en profondeur. Cela ne rend que plus nécessaire l'exercice de clarification conceptuelle et de proposition de définitions stabilisées de ce que peut être l'autorité bienveillante aujourd'hui. Notre mise en œuvre de cet exercice révèle notamment qu'une part essentielle de la relation d'autorité consiste aujourd'hui à s'adresser « à quelqu'un *via* la spécificité des "quelques choses" qui le singularisent » (Roelens, 2019, p. 387). Pour pouvoir alors, *in situ*, trouver la parole juste, l'attitude appropriée, il est nécessaire pour l'éducateur : 1° de disposer à la fois de larges capacités à comprendre les situations et d'une vaste palette de *praxis* possibles, 2° d'accepter la part de vulnérabilisation de sa posture (et même de lui-même en tant que sujet) qui consiste à renoncer à prétendre tout prévoir et tout maîtriser.

Des conceptualisations renouvelées de l'autorité (p. 139-200) et de la bienveillance (p. 201-254) seront succinctement présentées, et les nécessaires articulations de leur mise en pratique et d'une part d'improvisation seront explicitées et exemplifiées.

Nous définissons l'autorité comme « toute proposition de médiation entre les individus ou entre un individu et le monde, impliquant influence d'un individu sur un autre, pouvant (si ce dernier en reconnaît la légitimité et y consent sans contrainte), participer à le rendre durablement auteur de son individualité et de son autonomie » (p. 198-199). Notre définition de la bienveillance, elle, articule trois formes verbales (bien veiller, bien veiller sur, bien veiller à), dont chacune contribue à soutenir l'autonomie individuelle d'autrui dans ce qu'elle comporte d'irréductiblement vulnérable (Foray, 2016, p. 34-35). L'articulation symbiotique de ces deux concepts permet de définir l'autorité bienveillante, dont nous soutenons qu'elle constitue une composante essentielle du fonctionnement de ce mode inédit d'être-soi et d'être-ensemble que constitue une société des individus (Gauchet, 2017, p. 487-632). L'autorité bienveillante lie ainsi : constance du but qu'elle permet de poursuivre et qui justifie son exercice (l'autonomie d'autrui) ; changements adaptatifs successifs en fonction de la singularité du parcours de chacun des êtres accompagnés à mesure qu'il apprend à agir, choisir et penser par lui-même. Être amené à improviser pour partie son autorité ne paraît donc pas devoir être considéré comme une imprévoyance de l'éducateur ou une tare de la notion même d'autorité en éducation, mais bien comme une de ses forces, une condition de possibilité d'une autorité qui rend l'autre auteur.

### **Presentation text**

The questions surrounding authority (what it is, what it allows and/or makes risky, concrete conditions that can be those of its assumption) are the lot of many educators' trainers, and of teachers' trainers in particular. As teachers' trainers ourselves and educational philosophers, we would discuss in these papers the two following points: 1° regarding educational authority, there are strong reasons to distrust any claim of capability to directly prescribe practices or support an applicationist option, and even more to propose a recipe book (especially in a school context); 2° philosophy of education must nevertheless provide appropriate analytical tools to educators, to gradually build their own relationship with authority and their unique way of assuming the responsibility it represents. The starting point of our reflection is the reaction of a trainee school teacher to those two statements, objecting that, as far as he is concerned, he could not admit, during the various visits when he is observed in class, that he improvises and does not prepare, in this field as in others. However, far from being considered as a shameful adaptation to real constraints of educational practice, should not this irreducible part of improvisation be thought out and assumed?

This communication, whose aim is conceptual, therefore proposes to face the irreducible part of improvisation when it comes to assuming a place of authority in education today. This proposal is part

of the political and anthropological framework of contemporary democracies as described and analysed by Marcel Gauchet (2017). This context, that requires to "redesign our intellectual tools" according to him (p. 489), would allow education and authority to take place only under certain conditions, while making them more essential than ever. The reasoning is conducted from the point of view of the political philosophy of education (Blais, Gauchet and Ottavi, 2002/2013, 2008). The methodology implemented is based on intertextuality, rational discussion and argumentation, critical reflection and self-reflection.

An essential element of our approach is to consider that, in education, "the last source of problems we face is the conversion of democratic project into educational practices" (2002/2013, p. 8-9). The fundamental challenge is to succeed in articulating, under profoundly renewed conditions, the political (the fact that the human subject is always a subject that is built in the relationship to others and to an existing collective) and ethical (the fact that this same human subject makes a certain number of choices following the rules he adopts to conduct his life, in relation to his environment) dimensions of human existence. This includes education, of which authority is a condition (pp. 45-46).

If authority in its traditional form could more easily take place without improvisation and be the subject of positive prescription for those who had to assume it, it was because its exercise could be seen as conformity to a few models and figures (the Father, the Master...) within strong institutional systems that could claim their own legitimacy. Today, authority seems to have to be built on a determined foundation, which conditions and limits it, i.e. on the basis of a system of individualistic legitimacy. In a society of individuals, authority retains an indispensable mediating role, but at the cost of a profound reinvention. This makes the exercise of conceptual clarification and proposal of stabilized definitions of what benevolent authority can be today even more necessary. Our implementation of this exercise reveals in particular that an essential part of the relationship of authority today consists in addressing "someone via the specificity of the "a few things" that make them unique" (Roelens, 2019, p. 387). In order to be able to find the right word in situ, the right attitude, it is necessary for the educator: 1° to have both broad capacities to understand situations and a wide range of possible praxis, 2° to accept the part of vulnerability of his posture (and even of himself as a subject) which consists in giving up pretending to anticipate and control everything.

Renewed conceptualizations of authority (p. 139-200) and benevolence (p. 201-254) are briefly presented, and the necessary articulations of their implementation and improvisation are explained and exemplified.

We define authority as "any proposal for mediation between individuals or between an individual and the world, involving the influence of one individual on another, which can (if the latter recognizes its legitimacy and consents without constraint) contribute to turn him into the lasting author of its individuality and autonomy" (p. 198-199). Our definition of benevolence, on the other hand, articulates three verbal forms (good care, good care, good care, good care), each of which contributes to supporting the individual autonomy of others in what it entails that is irreducibly vulnerable (Foray, 2016, pp. 34-35). The symbiotic articulation of these two concepts enable to define benevolent authority, which we defend to be an essential component of the functioning of this new way of being oneself and being together that constitutes a society of individuals (Gauchet, 2017, pp. 487-632). Caring authority links as follows: constancy of the goal it allows to pursue and which justifies its exercise (the autonomy of others); successive adaptive changes according to the singularity of the journey of each of the accompanied beings as they learn to act, choose and think by themselves. To be led to improvise part of one's authority therefore is not considered as an oversight by the educator or a defect of the very notion of authority in education, but rather as one of its strengths, a condition of possibility of an authority that makes the other author.

### **Bibliographie / References**

- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2002/2013). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Arthème Fayard / Pluriel.
- Blais, M.-C., Gauchet, M. et Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Foray, P. (2016). *Devenir autonome. Apprendre à se diriger soi-même*. Paris : ESF.

Gauchet, M. (2017). *Le nouveau monde. L'avènement de la démocratie IV*. Paris : Gallimard.

Roelens, C. (2019). *L'autorité bienveillante dans la modernité démocratique : entre éducation, pédagogie et politique*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, UJM Saint-Etienne.

---

## Proposition T02 – Symposium long

Coordonné par **Anda Fournel**<sup>1</sup>, **Hélène Maire**<sup>2</sup> et **Emmanuèle Auriac-Slusarczyk**<sup>3</sup>

<sup>1</sup> Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LiDiLEM), Université Grenoble Alpes.

<sup>2</sup> Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN), Université de Lorraine.

<sup>3</sup> Laboratoire Activité Connaissance Transmission Education (ACTé), Université Clermont Auvergne. [emmanuele.auriac@uca.fr](mailto:emmanuele.auriac@uca.fr)

*Gestes et actes d'improvisation dans la praxis de dialogue philosophique*

*Gesture and acts of improvisation in the praxis of philosophical dialogue*

**Résumé :** Ce symposium explore l'improvisation à l'œuvre dans les discussions philosophiques pratiquées en classe : les élèves déploient leur pensée spontanément, les enseignants en saisissent des extraits judicieusement. Il s'agit d'analyser si ces petits riens non planifiés servent la réflexion collective.

**Mots-clés :** improvisation ; *kairos* ; dialogues philosophiques ; *praxis* ; formation

**Abstract:** This symposium explores improvisation through the implementation of classroom philosophical discussion: students are thinking spontaneously, when teachers are judiciously choosing parts of thinking process in progress. The aim of the symposium is to analyze small and apparently no significantly thinking or speech acts, which not necessary planning but supporting collective reflexive thinking.

**Keywords :** improvisation ; *kairos* ; philosophical dialogue ; *praxis* ; training

### Texte de présentation :

Le symposium s'inscrit dans l'axe *Praxis*, dans la continuité des travaux consacrés à décrire les interactions scolaires en général (Auriac-Slusarczyk, 2007) puis étudiées dans le contexte spécifique de l'initiation aux pratiques philosophiques à l'école et au collège (Saint-Dizier de Almeida & Auriac-Slusarczyk, 2016). Il réunit des communications mettant en valeur les gestes d'improvisation, par définition non planifiables, qui pourtant relèvent d'une animation valable de discussions philosophiques. Si les bénéfices des dialogues philosophiques pratiqués en classe ne sont plus à prouver (Gregory, Haynes & Murriss, 2016 ; Millett & Tapper, 2012), le rôle de l'enseignant lié aux dynamiques interactionnelles enseignant-élève et élève-élève reste à circonscrire (Auriac-Slusarczyk, Daniel, Fiema, Pironom & Belghiti, 2017).

Les communications dégageront des perspectives de réflexion selon deux formats : 1. soit en préconisant de manière théorique en quoi la discussion philosophique est l'occasion d'explicitier la notion d'improvisation en actes, quant à saisir l'occasion (Jankélévitch, 1980) comme richesse pour l'enseignant animant ces dialogues ; 2. soit en exploitant des données verbales authentifiant ces occasions, les illustrant, les mettant en valeur. Les corpus disponibles (Philosophèmes : <https://philosophemes.msh.uca.fr>; Fiema, 2016 ; Fournel, 2018) constituent un patrimoine commun à exploiter et serviront de base pour proposer des formations.

Décrire le mouvement de pensées individuelles au sein d'un collectif suppose de se donner un cadre de référence. Nous choisissons deux approches théoriques associant les processus cognitifs et heuristiques : le cadre de Hofstadter et Sander (2013) qui replace l'analogie au cœur même du processus cognitif ; celui de Peirce (1931-1935), repris par Vernant (2018), qui souligne l'importance de l'abduction, comme raisonnement pratique d'accès à des connaissances nouvelles. Associée à l'enquête (policière, du chercheur, etc.) l'abduction est à l'œuvre dans le dialogue philosophique. Ainsi, sans prétendre expliciter tout ce qui se joue en termes de logique de raisonnement humain, nous mettons la focale sur ce qui nous paraît renouveler les théories développementales plus classiques. L'analogie sera considérée comme un « continuum » (Hofstadter & Sander, 2013, p.84) servant à catégoriser le monde, ce qui permet d'appréhender en quoi l'enseignant comme l'élève se rejoignent dans une improvisation réflexive, où les aléas, les objets flous, la créativité, l'imagination profilent une pensée qui ne peut se planifier. Parce que parfois on peut « dire le contraire de ce que l'on voudrait dire » (Hofstadter & Sander, 2013, p. 327), l'ajustement intersubjectif des pensées (enseignant/élèves) en mouvement impose un assujettissement dynamique et serein à l'accidentel. Parce que les mots « nous viennent à l'esprit » sans détecter parfois la raison d'être du cheminement produisant la pensée, la verbalisation reste un processus psychologiquement improvisé. Envisager l'abduction comme recherche des causes d'un phénomène nouveau et/ou invention d'hypothèses explicatives « fournies par un arrière-plan actionnel qui comprend les croyances tacites, les dispositions, routines et scénarios acquis par une pratique commune » (Vernant, 2018, p.144) oblige à décrire ces actions spontanées qui engagent élèves et enseignants dans l'exercice de progression d'une pensée révisable et jamais définitive.

Improvisation et spontanéité ne signifient cependant pas que la pensée se disperse. L'aventure intellectuelle lors de la *praxis* de dialogues philosophiques est cadrée, téléonomique, car orientée vers le développement de l'esprit critique, qui impose une finalité. Cette direction d'ajustement est posée *programmatically* par l'enseignant sans être pour autant planifiée. Comment l'enseignant opère-t-il *via* le dialogue philosophique ses/ces lâchers-prises nécessaires pour ne pas dénaturer la pensée de l'élève, tout en le conduisant vers plus d'esprit critique (Gauvrit & Delouée, 2018) ? Comment improvise-t-il, au fil de la discussion ? Comment relances, réparties, questions, assertions forment et fondent-elles la pensée collective en renouvelant aussi l'état d'esprit individuel ? Comment les univers de pensées se rapprochent-ils les uns des autres sans ni se défausser d'assises intellectuelles ni trop influencer ? S'agit-il d'improvisation constante ? L'improvisation sert-elle la progression d'un esprit (celui de l'élève) en formation ? Bref, entre dire *Je-ne-sais-quoi* et *Presque-rien* (Jankelevitch, 1980) avec la volonté d'entendre ce que l'on voudrait entendre, ou dire *Je-ne-sais-quoi* et *Presque-rien* (Id) avec la volonté de se laisser porter par la surprise (qui suppose alors d'accueillir le pire) comment l'enseignant improvise-t-il ?

Les courants classiques (Lipman, Tozzi, Lévine, voir Rispaïl et al. 2005) cadrent *a minima* les séances de discussions philosophiques *via* des protocoles. Pourtant, c'est au travers des paroles authentiques, singulières, situées grâce à la *praxis* que les gestes d'enseignement en acte se manifestent. La notion de geste réfère aux travaux de l'équipe de D. Bucheton (Bucheton & Soulé, 2009) rattachant les verbalisations effectives aux cinq préoccupations enseignantes : savoir, tissage, atmosphère, pilotage et étayage. Ce sera l'intérêt de ce symposium que de confronter les regards sur ces gestes pour davantage ou mieux former à l'improvisation. Le symposium sera l'occasion de revenir sur l'absence d'unification voire de labellisation des pratiques tantôt nommées ateliers, tantôt discussions « à visée philosophique » (DVP), « démocratique » (DVDP), pratiquées « en communauté de recherche » (CRP) obligeant au retour sur le modèle pionnier dit de Philosophie Pour Enfant (P4C) de Matthew Lipman (voir Auriac-Slusarczyk & Maire, sous presse). Ainsi la notion de CRP insistant sur ce qui fonde le collectif, la *praxis* partagée, comme ce qui institue le caractère heuristique et exploratoire de l'activité sera privilégiée. L'enseignant peut-il s'entraîner à improviser ? Nous pensons que reconnaître ce qui déstabilise pousse paradoxalement ensuite à atteindre un degré accru de confort où l'enseignant ose se confronter sereinement au *kairos* de l'ordinaire. Les contributions mettront ainsi en valeur en quoi on peut, théoriquement, se préparer à vivre l'instant sans le subir, et/ou en quoi certains propos spontanés offrent le charme, la saveur et la valeur intrinsèque d'une improvisation la meilleure qui soit pour former et des esprits et des esprits critiques.

## Presentation Text

The symposium is part of the *Praxis* axis. It is in line with work describing classroom interactions (Auriac-Slusarczyk, 2007) and more specifically when pupils are involved in philosophical practices in primary and secondary schools (Saint-Dizier de Almeida & Auriac-Slusarczyk, 2016). It brings together communications highlighting gestures of improvisation which are, by definition, unpredictable, but which are nonetheless part of an organized and effective advancement of the philosophical discussion. While the positive impacts of philosophical dialogues in the classroom are no longer to be proven (Gregory, Haynes, & Murriss, 2016; Millett & Tapper, 2012), the teacher's role related to dynamics of teacher-student and student-student interactions remains to be circumscribed (Auriac-Slusarczyk, Daniel, Fiema, Pironom & Belghiti, 2017)

The communications will provide opportunities for reflection in two formats: 1. on the one hand, with the help of theoretical tools, philosophical discussion could be explored as an improvisation activity to address the notion of opportunity as developed by Jankelevitch (1980), in order to enhance teacher's facilitation skills to conduct these dialogues; 2. on the other hand, by exploring verbal data the presence of "opportunities" can be demonstrated, illustrated and highlighted. Corpora are available online (Philosophèmes: <https://philosophemes.msh.uca.fr>; Fiema, 2016; Fournel, 2018) and constitute useful patrimonial *data* which could be used as a basis for teachers' training. The description of individual thinking processes through collective activity requires a theoretical frame. We have chosen two approaches, combining cognitive and heuristic processes: a) the theoretical frame of Hofstadter and Sander (2013) focusing on analogy as the hearth of cognitive process; b) Peirce's (1931-1935) model taken over by Vernant (2018) and focusing on abductive reasoning process as a mental method to access original knowledge. Linked to investigation (the police investigation or the researcher's one), the abductive reasoning implements crucial tools for the philosophical dialogue. Thus, we do not claim to explain all the strategies of human reasoning, but we focus on possibility to renew some traditional developmental theories. Analogical reasoning would be considered as a mental continuity process (Hofstadter & Sander, 2013, p.84) categorizing the world. So that we can understand how teachers and students alike come together in a reflective improvisation, where hazards, blurred objects, creativity and imagination are drawing an unplannable thinking. Sometimes when we "say the opposite of what we would want to say" (Hofstadter & Sander, 2013, p. 327), adjusted intersubjective thinking processes (teachers /students) lead to an active and serene subjugation to accidental. Words are "going to mind" sometimes without any objective mental reason, recognized as thinking process. Thus, verbalization remains a psychologically improvised process. We consider abduction as the search of a new phenomenon's causes and/or as the invention of original hypotheses "provided by an action-oriented background which contains underlying believes, abilities, routines and scenarios acquired by a common practice" (Vernant, 2018, p.144). That means we have to describe spontaneous acts which engage students and teachers in progressive thinking as a steady revisable work in progress.

However, improvisation and spontaneity do not mean that thinking is dispersing. In the praxis of philosophical dialogue, mental inquiry is practiced in a frame oriented to the critical thinking development, and with educational purposes. For the teacher, this adjusted direction is like a program but is not planned. How does the teacher do, through philosophical dialogue, to operate some "letting go" without distorting the student's thinking, and at the same time keeping leading him/her towards higher critical thinking abilities (Gauvrit & Delouvé, 2019)? How does he/she improvise during the discussion activity? How do reminders, retorts, questions, assertions shape and base collective thinking background through/by simultaneously revolving individual state of mind? How do various worlds of thought get closer to each other without neither dispensing with intellectual foundations nor influencing too much each other? Is it a constant improvisation? Is improvisation useful to help students move forward? In short, between saying '*Je-ne-sais-quoi*' and '*Presque-rien*' (Jankelevitch, 1980) with the desire to hear what we would prefer to hear, and saying '*Je-ne-sais-quoi*' and '*Presque-rien*' (Id.) with the desire to let himself/herself be carried by the surprise (which implies to welcome the worst), how is the teacher able to improvise?

Classical perspectives (Lipman, Tozzi, Lévine, see Rispaill et al. 2005) draw a minimal frame to philosophical discussion through protocols. Yet, it is through authentic and singular speech act, underlying by *praxis*, that teachers' gestures come forward and are considered as acts. The notion of

“gestures”, in reference to the work of D. Bucheton’s team (Bucheton & Soulé, 2009) explores the speech acts around five teachers’ activities: knowledge, weaving, atmosphere, driving and scaffolding. The aim of this symposium will be precisely to cross several views on those gestures in order to more, or better, train teachers to improvise. This symposium will provide an opportunity to review the lack of consensus on naming these several practices, sometimes labelled as “*workshop*”, sometimes as “*discussions with philosophical aim*”, “*discussions with philosophical and democratic aim*”, conducted in “*a community of inquiry*”. This leads us to come back to Matthew Lipman’ seminal model called “*Philosophy For Children*” (P4C) (see Auriac-Slusarczyk & Maire, in press). Furthermore, we will favor the notion of “*community of inquiry*” which points out the collective nature of the activity by focusing on the heuristic and exploratory characteristics of the shared *praxis*. Could the teacher be trained to improvisation? We believe that recognizing what disturbs professional process paradoxically leads to a higher degree of comfort, where the teacher could dare to confront the *Kairos* of the ordinary with serenity, in order to train critical minds open to the unexpected or the unpredictable. All the contributions will highlight how and why it is theoretically or empirically possible to prepare teachers to live the moment without enduring it, and expose in which way singular spontaneous speech acts offer a taste of liberty and the discrete charm of the unknown, which are considered as an intrinsic value of an accepted improvisation.

### Références bibliographiques / References

- Auriac-Slusarczyk, E. & Maire, H. (sous presse). Sur les pas de Lipman, philosophe à l’école. Une histoire scientifique à connaître. In Simon, J-P., Fournel, A., Lagrange-Lanaspre, S., Colleta, J-M. (dir.). *Philosopher avec les enfants, fabrique de l’apprendre, fabrique du savoir* Presses universitaires de l’Université Blaise Pascal : Sphère Educative.
- Auriac-Slusarczyk, E., Daniel, M.-F., Fiema, G., Pironom, J. & Belghiti, K. (2017). Verbal manifestation of critical thought. Transversal study from age 10 to 18 in France. *World Journal of Education*, 7(6), 38-56.
- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2008). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l’enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education & didactique*, 3(3), 29-48, <https://journals.openedition.org/educationdidactique/543>
- Gauvrit, N. & Delouée, S. (2018). *Des têtes bien faites. Défense de l’esprit critique*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gregory, M.-R., Haynes, J., & Murriss, K. (2016). *The Routledge International Handbook of Philosophy for Children* (pp. xxi-xxx). New York: Routledge.
- Hofstadter, D., & Sander, E. (2013). *L’Analogie. Cœur de la pensée*. Paris : O. Jacob.
- Vernant, D. (2018). Singularité logique et praxéologique de l’abduction. In R. Clot-Goudard, V. Huys, & D. Vernant (Eds.), *L’Abduction* (pp.137-156). Paris : Vrin.
- Rispail, M. (2005, dir). *Apprendre à parler, apprendre à penser : les ateliers de philosophie*. Paris, Nice : Sceren.
- Saint-Dizier de Almeida, V. & Auriac-Slusarczyk, E. (2016). Les ateliers-philo en contexte scolaire, *Recherche en Education*, 24. Janvier 2016.



**T02.1** Anda Fournel, Docteure en Sciences du Langage, Laboratoire Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LiDiLEM), Université Grenoble Alpes, Grenoble, France, [anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:anda.fournel@univ-grenoble-alpes.fr)

*Expériences abductives dans les communautés de recherche philosophique (CRP)*

*Abductive experience in communities of philosophical inquiry (CPI)*

**Résumé :** Le raisonnement abductif serait le plus adapté, de par son caractère probable et provisoire, au contexte d'une recherche en CRP. L'analyse des expériences abductives au sein des interactions suggère qu'apprendre à « tirer profit de circonstances imprévues » ne serait pas la seule raison pour les encourager.

**Mots-clés :** expérience abductive ; raisonnement ; spontanéité ; communauté de recherche philosophique ; hasard heureux

**Abstract:** By virtue of its probable and provisional nature, abduction would be the most appropriate type of reasoning in a CPI. Analyzing interactions in this context suggests that learning to "take advantage of unforeseen circumstances" would not be the only reason to encourage abductive inferences.

**Keywords:** abductive experience; reasoning; spontaneity; serendipity; community of philosophical inquiry

## Texte de présentation

### Introduction

Processus créatif qui fait advenir par lui seul toute idée nouvelle (Peirce, 1931-1935), l'abduction est à la fois instinctive et rationnelle. Face à l'observation d'un phénomène qui surprend, l'esprit cherche à poser des hypothèses explicatives : le détective s'attache à élucider une énigme, l'inventeur à découvrir un savoir inédit, l'enfant cherche les causes des phénomènes du monde, etc. Il y a à chaque fois dans ces expériences une part d'intuition épistémique spontanée et incontrôlable, comme pure invention ou mobilisant des savoirs implicites, et une part d'inférence logique ordonnée, soumise au processus rationnel de la justification. Cette ambivalence de l'abduction (Clot-Goudard et al., 2018) lui donne un statut particulier dans le rang des dispositifs cognitifs : elle parvient à relier le raisonnement à la vie, au comportement humain et à l'intercompréhension inhérente à tout contexte de dialogue.

C'est justement à un contexte dialogique encourageant enfants et jeunes à faire l'expérience de penser, raisonner en « communauté de recherche philosophique » (dorénavant CRP) que notre étude de l'abduction s'applique. La CRP, pratique élaborée par Lipman (1991), dans les années 1970 et inspirée par le pragmatisme américain, privilégie l'expérience de l'individu et la conduite collective de recherche, les attitudes d'étonnement, de doute, de mise à l'épreuve des hypothèses, les interactions et transactions entre les individus. S'agissant d'une enquête, en tant que démarche que tout un chacun est conduit à mener face à une situation indéterminée (Dewey, 1967) qui interpelle, la CRP se construit idéalement autour d'une spontanéité de l'agir.

### Problématique et question de recherche

Cette étude interroge la présence du raisonnement abductif dans les CRP : Sous quelle(s) forme(s) se manifesterait-il et quelles sont les traces qui attestent de sa présence ? Comment mettre en évidence la traçabilité d'une expérience abductive, sous l'angle de son origine et de son devenir dans l'interaction ?

A notre connaissance, une étude sur la présence du raisonnement abductif au sein de ces pratiques n'a pas encore été réalisée. Cependant, parmi les trois catégories de raisonnement selon Aristote – la déduction, l'induction et l'abduction – l'abduction pourrait être la plus adaptée, par son caractère probable et provisoire, au contexte d'une recherche par tâtonnement. En effet, l'évaluation du

raisonnement des enfants dans ces pratiques échappe souvent aux mesures logiques formelles (Auriac-Slusarczyk, 2015), le raisonnement à l'œuvre étant plus facilement descriptible dans les termes d'une logique naturelle et discursive. Sont pris alors en compte le contexte empirique et les connaissances des acteurs sur le monde et les autres.

Analyser la pensée abductive peut permettre de mieux comprendre, dans une situation de dialogue pédagogique, l'émergence, la gestion et l'usage de l'inattendu, de l'incontrôlable, et donc la part d'improvisation dans l'expression d'une pensée.

## **Méthodologie**

Nous nous appuyons à la fois sur une approche pragmatiste, qui interprète l'abduction dans sa dimension épistémologique (Peirce, 1931-1935), et une approche dialogique et praxéologique du discours (Roulet, Fillietaz & Grobet, 2001; Vernant, 2011), afin d'examiner de près des formes de raisonnement produits par les participants en situation d'interaction. L'analyse repose sur des modèles de la communication s'intéressant aux opérations logico-discursives (Grize, 1996), mais aussi à des processus inférentiels - contexte interprétatif, connaissances d'arrière-plan (Vernant, 2011) avec lesquels l'abduction est concernée.

Nous exploitons un corpus d'interactions impliquant des collégiens (11-14 ans), des écoliers (8-10 ans) et les adultes accompagnateurs recueilli dans le cadre du projet Philéduc (<https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/evenements/seminaires/phileduc>) . Il est composé de 15 séances (soit environ 12h d'enregistrement) intégralement retranscrites, dont une discussion a été exceptionnellement enregistrée avec des collégiens roumains.

## **Résultats et discussions**

Si certaines discussions analysées fournissent des exemples de pensée abductive (Animateur : est-ce que t'aurais déjà une idée que tu pourrais proposer pour dire d'où viennent les pensées ; Elève : <euh> // je dirais du hasard et de c(e) qu'on voit:: // bah:: à l'extérieur ; Animateur : du hasard et de ce que l'on voit à l'extérieur // par exemple ? ; Elève : si on marche dans la rue et qu'on se met à // à euh trébucher sur // \*chais pas une racine // on va se mettre à // peut-être penser sur euh // justement les arbres – séance *D'où viennent nos pensées ?*), d'autres permettent d'analyser, dans une perspective métacognitive, l'attitude face à l'inconnu et à l'indéterminé (séance : *Qu'est-ce que la vie sans un peu de risque ?*). L'expérience abductive, qui compose avec l'aléa et l'imprévu, le doute et la surprise, le risque aussi, est à la fois audacieuse et vulnérable, et surtout nécessaire pour faire émerger un hasard heureux. Cependant, le principe de la *sérendipité* (*quand on ne cherche pas, on trouve*) ne remettrait-il pas en question le principe même de la recherche en communauté (*quand on cherche on trouve*) ? On peut ainsi se demander si une formalisation de la démarche abductive, pour tenter de saisir le mécanisme du hasard heureux, serait souhaitable. Nous suggérons qu'on peut voir dans l'expérience abductive moins un moyen d'apprendre à « *tirer profit de circonstances imprévues* » (*saisir le kairos*), qu'à se préparer à tout ce qui peut arriver. Une élève décrit ainsi l'attitude à avoir face au risque : « *je crois qu'il faut toujours être prêt tout le temps pour pour n'importe quelle situation nouvelle dans ta vie [...] mais préparé pas dans le sens d'être préparé comme pour un examen [...] mais il faut être préparé psychologiquement et être là peu importe ce qu'il arrive* ».

## **Presentation text**

### **Introduction**

Defined as a creative process, which makes happen by its own any new idea (Peirce, 1931-1935), abduction is both instinctive and rational. When facing a surprising phenomenon, mind seeks to put forward explanatory hypotheses: the detective tries to elucidate an enigma, the inventor discovers pioneering knowledge; the child seeks the causes of the world's phenomena, and so on. There is always a part of spontaneous and uncontrollable epistemic intuition in these experiences – as a pure invention or an implicit knowledge - and a part of ordered logical inference, subject to justification as a rational process. It is because of this ambivalence that abduction has a special position within cognitive devices: it succeeds in linking reasoning to life, to human behavior and to joint understanding related to dialogue.

Therefore, we set our abduction study precisely in a dialogical context, when children or young people are invited to experience thinking and reasoning in a "community of philosophical inquiry" (henceforth CPI). The CPI practice developed by M. Lipman (1991) in the 1970s and inspired by American pragmatism, emphasizes individual experience and collective research, attitudes as astonishment or doubt, testing hypotheses, interactions and peers' negotiations. As an investigation, that is a process everyone is led to carry out facing an indeterminate situation (Dewey, 1967), calling for action, the CPI is ideally built around spontaneous actions.

### **Issue and research question**

This study examines the presence of the abductive reasoning in CPI and tries to answer the following questions: what form(s) it could take and what is the evidence of its presence? How to highlight the abductive experience traceability, on the basis of its origin and development in interaction?

To our knowledge, a study on the presence of abductive reasoning within these practices has not yet been carried out. Among the three categories of reasoning according to Aristotle - deduction, induction and abduction - abduction could be, as probable and provisional, perfectly suited to a process of trial and error. Indeed, children's reasoning assessment in these practices often escapes formal logical measures (Auriac-Slusarczyk, 2015). It is more easily describable in terms of natural and discursive logic. The empirical context and the actors' knowledge about the world and about the others are then taken into account.

Analyzing abductive thinking can help us to better understand how the unexpected and the unruly emerge, how they are managed and used, and how much importance is given to the improvisation in thought expression in a pedagogical dialogue situation.

### **Method**

We rely on both a pragmatist approach, which interprets abduction in an epistemological dimension (Peirce, 1931-1935), and a dialogical and praxeological approach to discourse (Roulet, Fillietaz & Grobet, 2001; Vernant, 2011), in order to look closely at the reasoning forms produced by participants in interactions. The analysis is based on models of communication dealing with logical-discursive operations (Grize, 1996), or inferential processes - interpretative context, background knowledge (Vernant, 2011) - with which abduction is concerned.

Our analysis is based on corpus data collected as part of the Philéduc project in the area of Grenoble (<https://lidilem.univ-grenoble-alpes.fr/evenements/seminaires/phileduc>) involving pupils aged between 8 and 14 years and accompanying adults. It is composed of 15 sessions (about 12 hours of video recordings) fully transcribed, one of them being exceptionally recorded with Romanian pupils.

### **Results**

If some of the analyzed discussions provide examples of abductive thinking (Facilitator: would you already have an idea that you could now be offering to say where thoughts come from?; Student: <eh> // I would say it comes from chance and from what we see:: // well:: outside; Facilitator: from chance and from what we see outside // give an example?; Student: if we walk down the street and we are getting to // to eeh stumble over // I don't know a tree root // we'll start to // maybe think about // trees - in "*Where do our thoughts come from?*" discussion), other discussions enable us to analyze attitudes in the face of unknown - undefined, at a metacognitive level (in "*What is life without a little risk?*" discussion). The abductive reasoning, dealing with chance and unexpected, with doubt and surprise, with risk too, is both daring and vulnerable, and above all necessary to cause a happy chance. However, the principle of serendipity (*you find things you are not looking for*) does not challenge the actual principle of a community-based research (*if you seek, you will find*)? That speaks to the question of whether formalize an abductive approach, in an attempt to capture the happy chance mechanism, would be desirable. We suggest that the abductive experience can be seen as a way of preparing for anything that may happen rather than a way of learning how to "take advantage of unforeseen circumstances" (grasping the *kairos*). One student described her attitude towards risk in this way: "I think you have to be prepared at all times for any new situation in your life [...] but not in the way of being prepared as if for an exam [...] you have to be prepared psychically and be there whatever happens" (id.).

## Références bibliographiques / References

- Auriac-Slusarczyk, E. (2015). Le nécessaire exercice naturel de la raison en classe. *Resonance*. Springer. *Apprendre à raisonner à l'école: pourquoi et comment*. Consulté à <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01683735/document>
- Clot-Goudard, R., Huys, V. & Vernant, D. (2018). *L'Abduction*. Paris : Vrin.
- Grize, J.-B., (1996). *Logique naturelle & communications*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1967). *Logique. La théorie de l'enquête* (G. Deledalle, trad.). Paris : Presses Universitaires de France.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge University Press.
- Peirce, C.S. (1931-1935) *Collected Papers*, vol 1-6 Charles Hartshorne & Paul Weiss (dirs.), Cambridge U.P.
- Roulet, E., Filliettaz, L. & Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*, Berne, Peter Lang.
- Vernant, D. (2011). *Introduction à la philosophie contemporaine du langage: Du langage à l'action*. Armand Colin.

---

**T02.2** Johanna Henrion-Latché Docteure en Sciences de l'Education (Phd in education) Centre d'Etudes et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations (CEREP, EA 4692), Université de Reims Champagne Ardenne, Reims, France, [johanna.henrion-latche@univ-reims.fr](mailto:johanna.henrion-latche@univ-reims.fr)

*La question d'orientation dans les discussions philosophiques avec des adolescents dysfonctionnels : entre le préparé et l'imprévu*

*The question of orientation in philosophical discussions with dysfunctional adolescents: between prepared and unforeseen*

**Résumé** : La discussion philosophique est pratiquée selon la méthode Lipman au lycée professionnel avec des adolescents réfractaires aux apprentissages. On expose l'écart entre les gestes de planification et d'improvisation de l'enseignant, impactant sur la progression réflexive du groupe.

**Mots clés** : adolescents ; discussion philosophique ; transgression ; digression ; improvisation

**Abstract**: Philosophical discussion is practiced according to the Lipman method at the vocational high school with teenagers resistant to learning. The gap between the teacher's planning and improvisation gestures is explained, impacting the group's reflexive progression

**Keywords** : adolescents, philosophical discussion ; transgression ; digression, improvisation

### Texte de présentation

En lycée professionnel, la pratique de la discussion philosophique peut être étayée par un support *ad hoc* écrit spécialement pour amorcer des thématiques existentielles pré-ciblées (comme la fraternité, par exemple, voir Henrion-Latché, Auriac-Slusarczyk, & Tozzi, 2018). Si les élèves sont habitués à ce type d'échange, celui-ci se mue en *praxis* pouvant être influencée par la préparation de thèmes incitant à travailler des problématiques adolescentes pré-fléchées (*rapport à soi, rapport à la loi*, etc. ; voir Henrion-Latché, 2016). Nous avons expérimenté ces discussions avec des adolescents dysfonctionnels, réfractaires aux apprentissages, manifestant, de manière différentielle, des

comportements mutiques, une hyperactivité réactionnelle, pratiquent la provocation révélant une souffrance psychique et affichant une défiance à l'enseignement, que l'on pourrait rapprocher des problématiques étudiées cristallisant une peur d'apprendre (Boimare, 2004).

L'animation des séances (18 DVP annuelles) a requis une préparation conforme au protocole de Matthew Lipman. Nous avons écrit des récits littéraires assortis de livrets d'accompagnement transmissibles à la communauté<sup>1</sup>, permettant de planifier les discussions et les questions philosophiques visant la réflexivité (Henrion-Latché & Tozzi, 2016). La préparation de questions d'orientation préalables cadre ainsi *a priori* l'approche conceptuelle dans laquelle les discours adolescents devraient s'inscrire. Sur la base de ce cadrage, qui s'apparente à une phase de planification comme de préparation assez classique, l'enseignant, *in situ*, choisit parmi les questions préalablement fléchées d'en injecter quelques-unes, ce, au fur et à mesure de la discussion. Le processus de déroulement de la discussion est ainsi soumis à un jeu d'équilibrage entre plusieurs préoccupations (cf. Bucheton, 2008) qui s'enchâssent ou bien se télescopent : l'alternative entre étayer le raisonnement, qui assez fruste chez ces élèves (Auriac-Slusarczyk & Henrion-Latché, 2018) est mis en concurrence avec le maintien d'une préoccupation de maintien d'un niveau de savoir, qui oblige à des gestes de tissage (aller-retour entre le vécu et la thématique conceptuelle philosophique qui reste en visée : *la liberté, le travail, etc.*).

La parole adolescente a été analysée *via* les corpus des 18 discussions tenues, intégralement retranscrits (Auriac-Slusarczyk, Henrion, & Saint-Dizier, 2015). L'analyse de certains extraits fait apparaître des digressions/transgressions de la part des adolescents quant aux intentions réflexives fixées par la *praxis*, qui dévoilent peu ou prou le jeu d'équilibration au sein des préoccupations complémentaires au sein de l'agir professionnel (Bucheton, 2008). L'enseignant, pratiquement à chacun de ses tours de parole, met en jeu un modèle adaptatif, tant les propos de ces adolescents dysfonctionnels semblent s'évader du sujet. Certains extraits sont cependant plus caractéristiques que d'autres. Nous illustrerons à partir d'extraits choisis comment l'animateur résout cette part d'improvisation en adaptant ses prises de paroles au fil de l'échange professeur-élèves. Entre le préparé et l'imprévu, nous montrerons que se jouent des moments qui peuvent être interprétés alternativement comme facteur de progression *versus* facteurs de clôture de la réflexion. Nous dévoilerons ainsi en quoi l'écart entre la planification et l'improvisation nourrit finalement (et paradoxalement) la progression réflexive du groupe adolescent, plus particulièrement, autour du rapport à soi (Lévine & Moll, 2004) qui s'exprime dans cet écart.

### **Presentation text**

In vocational high school; philosophical discussion's practice can be supported by ad hoc support written specifically to initiate pre-targeted existential themes (such as fraternity, for example, see Henrion-Latché, Auriac-Slusarczyk & Tozzi, 2018). If students are accustomed to this exchange' type, it becomes a praxis that can be influenced by the theme' preparation that encourage work on pre-focused adolescents' issues (like relationship to self, law's relationship, etc. see Henrion-Latché, 2016). We've experimented with these discussions with dysfunctional teenagers, refractory to learning, exhibiting, in a differential way, mutic behavior, reactive hyperactivity, practice provocation revealing psychological suffering and showing teaching' distrust which could be related studied' problems, crystallizing a fear of learning (Boimare, 2004).

Sessions facilitation (18 annual DVP) required preparation in accordance with Matthew Lipman's protocol. We wrote literary stories with accompanying booklets that could be passed on to the community (1) to help plan discussions and philosophical questions aimed at reflexivity (Henrion-Latché & Tozzi, 2016).

The preliminary guidance questions' preparation thus a priori frames the conceptual approach in which adolescent discourse should be inscribed. On this framework basis, which planning phase similar as

---

<sup>1</sup> <https://philosophemes.msh.uca.fr/2016da9ca964bd31d2e879ecea54ff00/cocha-et-béni-au-pays-du-génie-civil>

well as rather classical preparation phase, teacher, in situ, chooses to inject some of the pre-articulated questions as discussion progresses. The conducting discussion's process is thus subjected to a balancing game between several concerns (cf. Bucheton, 2008) that are embedded or telescope: alternative between supporting reasoning, which rather wild among these students (Auriac-Slusarczyk & Henrion-Latché, 2018) is put in competition with the maintenance to maintain a level of knowledge, which requires weaving gestures (return trip between experience and conceptual philosophical theme that remains in focus: freedom, work, etc.).

Adolescents speech was analyzed through corpus of 18 fully transcribed discussions (Auriac-Slusarczyk, Henrion & Saint-Dizier, 2015). Certain excerpts analysis's reveals digressions/transgressions on the part of adolescents as to reflexive intentions fixed by praxis, which reveal little or nothing the balancing game within complementary concerns within professional activity (Bucheton, 2008). Teacher, practically at every turn of his speech, uses an adaptative model, so much the words of these dysfunctional adolescents seem to escape from the subject. Some extracts are more characteristic than others. We'll illustrate from selected excerpts how the animator solves this improvisation's part by adapting his words during teacher-student exchange. Between the prepared and the unexpected, we will show that there are moments which can be interpreted alternately as factor of progression versus factors of reflection's closure. We'll thus reveal how the gap between planning and improvisation finally nourishes (and paradoxically) the reflexive progression of adolescent group, more particularly, around the relationship to oneself (Lévine & Moll, 2004) which is expressed in this gap. We will thus reveal how the gap between planning and improvisation finally nourishes (and paradoxically) the reflexive progression of the adolescent group, more particularly, around the relationship to oneself (Lévine & Moll, 2004) which is expressed in this gap.

### **Références bibliographiques / References**

- Auriac-Slusarczyk, E. & Henrion-Latché, J., (2018), *Résilience et Philosophie. Du courage en éducation*. Paris: L'harmattan.
- Auriac-Slusarczyk, E., Henrion, J., & Saint-Dizier, V. (2015). Les données associées au corpus Philosophèmes. In E. Auriac-Slusarczyk & J.-M. Colletta (Eds.). *Au cœur de l'atelier de philosophie* (pp.70-98). Clermont-Ferrand : Presses Universitaires Blaise Pascal.
- Bucheton, D. (2008). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès.
- Boimare, S. (2004). *L'enfant et la peur d'apprendre*. Paris : Dunod.
- Henrion, J. & Tozzi, M. (2016). Discussion à visée philosophique et résilience : déontologie, pratique de l'enseignant et style d'animation dans la conduite de discussions philosophiques à visée résiliente. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 42, (3), 168-186.
- Lévine, J. & Moll, J. (2004). *JE est un autre: Pour un dialogue pédagogie-psychanalyse*. Lyon : ESF Éditeur.
- Lipman, M. (2006). *À l'école de la pensée. Enseigner une pensée holistique*. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
-

### T.02.3 Claire Polo<sup>1</sup> & Kristine Lund<sup>2</sup>

1. Maîtresse de Conférences en Sciences de l'Éducation, Laboratoire Education, Cultures, Politiques (EA 4571), ISPEF, Université Lyon 2, Lyon, France, [claire1.polo@univ-lyon2.fr](mailto:claire1.polo@univ-lyon2.fr)
2. Ingénieure de Recherche en Sciences Cognitives, Laboratoire Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations (UMR 5191), Ecole Normale Supérieure, Université Lyon 2, Lyon, France, [kristine.lund@ens-lyon.fr](mailto:kristine.lund@ens-lyon.fr)

*Accueillir le kairos : réactions émotives et régulation enseignante*

*Opening mind to Kairos : emotional reactions and regulation from teachers*

**Résumé :** Faire la philosophie avec les élèves dans une approche de pédagogie dialogique vise à faire apprendre à percevoir le *kairos* et à s'en saisir, difficile dans des situations imprévues. Nous caractérisons au plan émotionnel de tels épisodes en lien avec des pratiques de régulation émotionnelle des enseignants.

**Mots-clés :** raisonnement collectif ; émotions ; *kairos* ; régulation émotionnelle ; analyse interactionnelle

**Abstract:** Philosophy with children in dialogical approach aims to learn to detect the *Kairos*, and to show it: is difficult when we are immersed in unexpected situations. We characterize emotional sequences in link with teachers' emotional regulation practices

**Keywords:** collective reasoning; emotions; *Kairos*; emotional regulation; interactive analysis

#### **Texte de présentation**

##### **Ancrage théorique**

En Discussion à Visée Démocratique et Philosophique (DVDP), les interactions didactiques sont structurées par deux mouvements de fond qui peuvent entrer en contradiction. D'une part, il y a la volonté de réellement « faire de la philosophie », soit d'approfondir les thèmes abordés, via les processus de conceptualisation, problématisation, argumentation, amenant les élèves à les percevoir différemment (Tozzi, 2012). Cet objectif amène souvent à guider les élèves dans la reconstruction de définitions ou de distinctions classiques (Polo, 2017). D'autre part, la pédagogie dialogique revendiquée et l'ambition démocratique supposent de reconnaître aux élèves un statut d'interlocuteur ou d'interlocutrice valable (Lévine, 2007) et donc de prendre au sérieux toute pensée émergeant dans la discussion. A ce niveau les études précédemment conduites prouvent que l'enseignant comme les élèves mettent en scène des gestes d'ajustement d'action considérée comme *kairos* au sens donné par Anne Jorro (Jorro, 2004) révélant, via le corps parlant, ce qui rythme l'activité. L'intérêt de repérer des « pépites » surprenantes émanant des élèves et susceptibles d'ouvrir de nouvelles lignes de raisonnement a été théorisée et les formations à l'animation de DVDP (Delille, Markevitch, Frieden, & Jeanmart, 2017) visent notamment à apprendre non seulement à percevoir ce *kairos* mais et à savoir s'en saisir (Pana-Martin, 2015) pour approfondir la pensée en marche.

Par ailleurs, les émotions manifestées dans un groupe jouent un rôle à la fois social et cognitif important dans le développement du raisonnement collectif (Polo et al., 2017). Au plan développemental, l'appréciation émotionnelle d'une situation est particulièrement cruciale dans la gestion de l'imprévu, comme mécanisme de survie issu siégeant en partie dans le cerveau reptilien (Damasio, 1995).

##### **Axe problématique**

En situation d'animation de DVDP, il n'est pas toujours évident de percevoir ce *kairos* et d'improviser face à l'imprévu qu'il suppose. Les enseignants et enseignantes ne comprennent pas toujours où les élèves veulent en venir dès lors qu'ils émettent des idées originales, parfois sous des formulations

linguistiques floues, qui reflètent justement une pensée en développement. Ils et elles se retrouvent souvent, de fait, à privilégier, parfois sans en avoir conscience, les éléments de discussion plus familiers qui ramène la discussion vers une des concepts et catégories philosophiques ou encore des exemples ou bien connus et maîtrisés. D'un point de vue extérieur, à partir d'enregistrements audiovisuels, il est souvent plus aisé, a posteriori, d'identifier, dans des visées de formation ou de recherche, ces épisodes de *kairos*, et de tenter d'améliorer les pratiques à partir de leur mise à jour. Notre objectif est ici de nous focaliser sur les dimensions émotionnelles de ces moments-clefs, afin de mettre en lumière d'éventuels indices :

- a) des réactions émotives, aussi bien des élèves que de l'animateur ou de l'animatrice, témoignant, dans l'interaction, la survenu d'un élément disruptif ;
- b) de la régulation émotionnelle qui en est faite par les élèves
- c) de la régulation émotionnelle l'animateur ou l'animatrice et les stratégies didactiques associées, accordant plus ou moins de place à cet élément et/ou en fournissant un traitement différencié au plan cognitif.

### **Données**

Notre corpus vidéo est constitué de l'enregistrement de 8 DVDP présentant une diversité des publics (collégiens de REP, élèves de primaires en zone rurale), de contextes didactiques (en classe ou en club philo), et de pratiques (animation plus ou moins novice ou experte, discussion à partir de textes ou de questions). Il a été généreusement mis à notre dispositif par le laboratoire grenoblois LIDILEM dans le cadre du projet Phileduc et notamment des séminaires d'automne organisés en 2015, 2017 et 2019. Nous cherchons à identifier tous les épisodes de *kairos* dans ce corpus, constituant ainsi un sous-corpus soumis à l'analyse. A partir d'une transcription fine de ce sous-corpus, nous caractérisons ces moments d'émergence du *kairos* et ce qu'ils produisent, à partir des traces linguistiques de manifestations émotionnelles dans l'interaction.

### **Méthodologie**

Notre approche relève de l'analyse interactionnelle (e.g. Kerbrat-Orecchioni, 1998) et s'appuie sur une variété de traces linguistiques : lexique de l'émotion, inférences émotionnelles à base verbale, inférences émotionnelles à base gestuelle, débit de parole et rapidité des enchaînements, prosodie, intonation, rires et production d'onomatopées. La nécessité et la fécondité d'une telle approche ont été soulignées dans un projet ANR interdisciplinaire s'intéressant aux indicateurs suivants : prosodie et langage corporel, interactivité, productions vocales non-verbales, marqueurs discursifs, segments macro-syntaxiques, unités de construction de tours de parole, reprises verbales, constructions syntaxiques remarquables, type de discours, prise en charge, lexique (Lund, Quignard, & Shaffer, 2017).

### **Résultats escomptés**

L'enjeu est de décrire comment est traitée émotionnellement la pensée disruptive identifiée, qu'il s'agisse de rendre visible son irruption, d'en fournir une proto-évaluation sous forme d'appréciation affective, de la passer sous silence, ou encore de l'associer à d'autres pistes de raisonnement déjà ouvertes. Nous nous intéresserons tout particulièrement aux pratiques enseignantes de régulation émotionnelle face à ces imprévus, mettant en lumière des stratégies différenciées d'accueil du *kairos* et leurs effets conversationnels ainsi que sur le développement du raisonnement collectif. Mais il ne faut pas non plus écarter la pratique de la régulation émotionnelle des élèves (Boekaerts, 2011 ; Järvenoja & Järvelä, 2009). Mieux connaître les pratiques spontanées constitue en effet une étape indispensable pour favoriser la réflexivité des philosophes en herbe ainsi que des personnes qui les accompagnent et co-construire progressivement une connaissance des stratégies apparaissant les plus appropriées pour les objectifs didactiques poursuivis, à l'instant considéré d'une DVDP. Il convient de préciser que nous ne prétendons pas ici avec l'adjectif « spontanées » que ces pratiques seraient innées et non socialement et culturellement construites, mais qu'elles interviennent sans que les acteurs concernés n'aient eu des indications ou formations portant spécifiquement sur la régulation émotionnelle, et sans que les stratégies déployées ne fassent nécessairement appel à une intentionnalité consciente et/ou revendiquée.



## Références bibliographiques / References

- Boekaerts, M. (2011) Emotions, emotion regulation, and self-regulation of learning B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulation of learning and performance*, Routledge, New York (2011), pp. 408-425.
- Damasio, A. (1995). *L'erreur de Descartes*. Paris: Odile Jacob.
- Delille, V., Markevitch, Frieden, N., & Jeanmart, G. (2017). La pensée à l'œuvre dans une discussion philosophique : l'écouter, l'entendre, l'exploiter. Former à l'animation par l'observation minutieuse d'une discussion philosophique filmée. In J.-P. Simon & M. Tozzi (Coord.), *Paroles de philosophes en herbe* (pp. 239-260). Grenoble : Editions Littéraires et Linguistiques de l'Université de Grenoble.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociations. In Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale? Actes du colloque de l'AIRDF. Québec.
- Järvenoja, H. & Järvelä, S. (2009). Emotion control in collaborative learning situations – Do students regulate emotions evoked from social challenges? *British Journal of Educational Psychology*, 79 (3) pp. 463-481.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). Les interactions verbales, Approche interactionnelle et structure des conversations Tome 1. Paris: Armand Colin.
- Lund, K., Quignard, M., & Shaffer, D.W. (2017). Gaining insight by transforming between temporal representations of human interaction. *Journal of Learning Analytics* 4(3), 102-122.
- Polo, C. (2017). Jouer le jeu et enfreindre les règles : stratégies d'orientation discursive et argumentation dans une démonstration d'atelier philosophique. In J.-P. Simon & M. Tozzi (Eds.), *Paroles de philosophes en herbe* (pp. 99-118). Grenoble : Editions Littéraires et Linguistiques de l'Université de Grenoble.
- Pana-Martin, F. (2015). Les gestes professionnels des formateurs d'enseignants en situation d'accompagnement individualisé. Thèse de sociologie. Paris : CNAM, métiers – HAL, tel-01416533.
- Polo, C., Plantin, C. Lund, K., & Niccolai, G. P. (2017). Group emotions in collective reasoning: a model. *Argumentation*, 31(2), 301-329.

---

**T02.4** Philippe Roiné Docteur en Sciences du Langage, Professeur certifié de lettres modernes, coordonnateur pédagogique au département de Philosophie, Sciences Humaines et Sociales de l'Inspé de Versailles, Laboratoire Ecole, Mutations, Apprentissages (EMA, EA 4507), Université de Cergy-Pontoise, Cergy, France, [philippe.roine@u-cergy.fr](mailto:philippe.roine@u-cergy.fr)

*Quel ancrage énonciatif de l'animateur dans la gestion de l'imprévu en*

*Discussion à Visée Philosophique (DVP) ?*

*What presenter's enunciative roots utterances could we consider into unforeseen situations in Philosophical Discussion?*

**Résumé** : A partir de la question des relances de l'enseignant en général et du rôle de la « Représentation du Discours » de l'élève dans le discours de l'enseignant, il s'agira de voir comment les éléments discursifs improvisés dans le contexte de la discussion s'ancre dans la maîtrise d'une posture énonciative que l'on peut esquisser.

**Mots-clés** : DVP ; imprévu ; énonciation ; représentation du discours autre ; commentaires métadiscursifs

**Abstract:** From the question of the teacher's reminders in general and the role of the pupil's "Representation of the Discourse" in the teacher's discourse, it will be a question of seeing how the improvised discursive elements in the the context of the discussion is anchored in the mastery of an enunciative posture that can be sketched out.

**Keywords:** unexpected; enunciation; alter representation discourse; metalanguage commentaries

### **Texte de présentation :**

Si l'acte d'enseigner est de façon générale un acte de confrontation constante à l'imprévu, la « Discussion à Visée Philosophique », de par ses spécificités, se fixe comme objectif le surgissement d'une parole permettant de travailler collectivement une pensée. Cet espace de jeu ancré dans une action conjointe et dissymétrique (Sensevy, 2008) laisse une grande place à l'imprévu à partir duquel l'animateur-enseignant doit pouvoir aider l'élève à se construire une interprétation du monde qui doit être en mouvement constant. En effet, la discussion n'est jamais linéaire et il serait vain que l'animateur attende que la discussion se déroule selon les étapes d'une dissertation ou de façon logique avec questions, hypothèses, discussions et conclusion. La discussion est faite essentiellement d'arrêts, de digressions, de retours-en arrières et de surgissements d'éléments nouveaux. Mais pour qu'il y ait réellement discussion, et non simplement conversation, il est indispensable que l'animateur-enseignant accepte cet imprévu, ce « nouveau », ces éléments hétérodoxes, le « mal-dit » voire accepte ce qui lui semble relever du « Hors-Sujet ». Mais accepter ces éléments qui ne répondent pas à l'attente de l'animateur-enseignant n'est pas suffisant. Il lui faudra donner, à partir de ce moment-là et dans la contingence, la possibilité pour l'enfant d'avancer dans la construction d'une interprétation du monde. L'étude énonciative (Benveniste, 1966) vise justement à rendre compte des insertions du sujet au cœur de la verbalisation. Aucun acte de parole ne se dispense d'une subjectivation, qui marque le sceau même, la marque, la trace révélant la part de créativité de chacun. S'insérer comme sujet dans le discours relève en fait d'une difficulté principale dans l'animation d'une discussion à visée philosophique. Dans l'imprévisibilité constitutive de la discussion, comment l'animateur-enseignant peut-il permettre à l'élève d'accroître sa capacité d'interprétation du monde ? Sur quelles postures énonciatives peut-il s'appuyer ?

On sait depuis Tozzi (1993) que ce travail philosophique porte en DVP sur trois activités, la conceptualisation, la problématisation et l'argumentation auxquels on peut ajouter de façon plus radicale et architectonique l'interprétation (Galichet, 2017). Dans le cadre de ces mouvements discursifs constitutifs de la DVP nous porterons notre regard sur le discours de l'enseignant et caractériserons son discours du point de vue syntactico-énonciatif.

Pour notre analyse nous travaillerons sur un corpus constitué lors de notre thèse (Roiné, 2016). Celui-ci comprend 5 discussions à visée philosophique que nous avons animées dans des classes du CM1 et du CM2 d'une école de la banlieue parisienne. Les thèmes abordés lors de ces discussions concernaient le pouvoir et l'autorité. Les discussions avaient commencé par la lecture d'un texte de Piquemal et Lagaudrière (2003) « l'épée de Damoclès ».

Notre analyse se fera en trois temps :

- 1) Nous commencerons par relever les occurrences montrant une absence de réaction de l'animateur à certains discours imprévus d'élève. Nous décrirons aussi les éventuels commentaires de renvoi à un autre moment de ces discours et ceci qu'il y ait représentation de ce discours ou non.
- 2) Nous continuerons en relevant les commentaires de l'enseignant sur le discours de l'élève. Nous isolerons alors certaines formes de commentaires (à dimension axiologique ou non). En continuant de porter notre regard sur les commentaires, nous analyserons aussi les commentaires méta-discursifs de l'enseignant (« 162. Enseignant : alors I- < Tania> je n'ai pas dit que c'était un pouvoir -I Tania attends / juste je reformule pour savoir si euh j'ai bien compris / toi / tu dis que le fait d'aller à l'école c'est un pouvoir / ou alors une autre façon de le dire / le fait d'aller à l'école / tu vas acquérir du pouvoir / tu vas posséder plus de pouvoir / comment tu dirais les choses toi ? »).
- 3) Enfin et surtout, pour analyser ces moments où l'animateur-enseignant doit réagir à l'improvisation et dans l'improvisation, nous nous appuierons, au sein du vaste champ d'étude relevant du

« dialogisme », sur le cadre théorique spécifique de la « Représentation du Discours Autre » (Authier-Revuz, 2004). En effet, si nous voulons montrer ce que fait l'animateur-enseignant de la DVP du discours surgissant de l'élève, nous devons prendre en compte de la centralité de la langue et de ses formes. Il nous paraît indispensable de nous appuyer sur un cadrage théorique donnant une place essentielle aux formes de langue. Notre analyse se fera ainsi dans une relation étroite entre faits de langue et faits de discours. Ensuite nous entrerons spécifiquement au cœur de notre recherche en relevant les différentes formes de « Représentations du discours » de l'élève dans le discours de l'animateur-enseignant. Pour cela nous porterons un premier regard sur trois formes de « Représentation du Discours Autre » :

- Discours direct
- Discours Indirect
- Modalisation Autonymique d'Emprunt

Nous verrons alors la récurrence de certaines formes de langue utilisées par l'animateur dans ces moments imprévus.

Dans un dernier temps et en conclusion nous catégoriserons les éléments syntactico-énonciatifs repérés à partir desquels l'animateur peut non seulement répondre à cet imprévu mais aussi et surtout en faire un moment d'apprentissage pour l'élève.

Ce travail doit permettre ainsi d'isoler et de caractériser les éléments relevant de formes énonciatives de l'enseignant lui permettant de répondre à l'imprévisibilité des discours des élèves lors des Discussions à Visée Philosophique dans le cadre scolaire.

### **Presentation text**

Teaching activity generally confronts us to unexpected situations, and Philosophical Discussion through its specificities, aims at singular and unforeseen speech act into a collective thinking. A kind of playground builds joint but unsymmetrical action (Sensevy, 2008) which leaves a large place to unforeseen events. Teachers or presenters have to help student to build an interpretation of the world as well as possible in constant movement. Indeed, a Philosophical Discussion is never linear and it could be vain that the presenter waits for a discussion with the steps of a dissertation or with logical questions, hypotheses, development and conclusion. Discussion is essentially made with stops, digressions, steps backwards and surprising novelty.

However, to obtain a real discussion, and not only a conversation, it is indispensable that teaching-presenter accepts unforeseen, novelty, heterodox, corrupted discourse, and furthermore accepts some irrelevant speech propositions. Nevertheless, accepting these irrelevant facts is no sufficient. Teacher has to give, in this contingent situation, the student the possibility to move forward in his/her interpretation of the world interpretation. Enunciative study (Benveniste, 1966) focuses precisely to take into account the subjective marks in the heart of discourses. Any speech act escapes to subjectivity, which is the mark of singular creativity in human speech activity. Accepting the singular subjectivity in philosophical discussion highlights this difficulty. In such an unpredictable activity as philosophical discussion, how could the teacher-presenter help a student to enhance his/her capacities to perform the interpretation of word? On which enunciative skills could he count on?

Since Tozzi's (1993) studies, it is well established that philosophical tasks into discussion focus on three cognitive activities, conceptualization, problematization and argumentation, as well as complementary interpretative capacities developed by Galichet (2017). In this frame of discursive movements into Philosophical Discussion, we shed light on the teacher's discourse as well as on the syntax and the enunciative characteristics of the discourse.

Our analysis is based onto Roiné corpora (Roiné, 2016). This corpus contains 5 philosophical discussions into 11 and 12 years old classes in disfavored area near Paris. Discussed topics focus on power and authority. Discussions begin with the reading a text from Piquemal and Lagaudière (2003) : "*Sword of Damoclès*".

Our analysis follows three steps.

1) First, we research occurrences without any reaction of the teacher in front of an unforeseen discourse. After, several commentaries about speech acts referring to these unforeseen utterances will be recognized and described.

2) Secondly, commentaries conducted by the teacher about a student's speech acts will be collected. Some commentaries (axiological or not) will be isolated. Meta-discursive speech acts will be collected (see above, 162).

3) Finally and principally, to analyze situations with improvisation, dialogism theoretical frame will be helpful, particularly the field of researches of Authier-Revuz (2004) focussing on "*alter discourse representation*"

Indeed, to demonstrate the animation activity of the teacher-presenter during a Philosophical Discussion in an unforeseen situation, centrality and structures of language are important. It is indispensable to pay essential attention to these language gestalts. Our analysis will be conducted in close collaboration between facts of discourse and linguistics facts. Subsequently, the different possibility to illustrate the "*alter discourse representations*" extracted from student speech acts in the teacher's discourse must be reveal. To achieve this objective, we will examine three gestalts of "*alter discourse representations*": direct discourse, indirect discourse, alter autonomous modality. The repetition of several gestalts used by the teacher-presenter are effective during these unforeseen situations.

Our research permits to isolate and to characterize some enunciative gestalts associated to teacher's speech acts responding to unforeseen situations produced by students during Philosophical Discussion at school.

#### **Références bibliographiques/References :**

- Authier-Revuz, J. (2004). La représentation du discours autre : un champ multiplement hétérogène. In J-M. Lopez-Munoz, S. Marnette & L. Rosier (Eds.), *Le discours rapporté dans tous ses états* (pp.35-53). Paris : L'Harmattan.
- Benvéniste, E. (1966). Problèmes de linguistique générale, Paris : Gallimard.
- Galichet, F. (2017) Philosophe et discuter est-ce la même chose ? In J-P Simon & M. Tozzi (dir.) *Paroles de philosophes en herbes* (pp. 271-289). Grenoble : UGA édition.
- Roiné, P. (2016). *Étude des éléments dialogiques présents dans les processus de conceptualisation lors des Discussions à Visée Philosophique en cycle 3 de l'École élémentaire*. Thèse de Doctorat en Sciences du Langage : Université de Cergy-Pontoise.
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. *Recherche et Formation*, 57, 39-50.
- Tozzi, M. (1993). Contribution à l'élaboration d'une didactique de l'apprentissage du philosophe. *Revue Française de Pédagogie*, 103, 19-31.
- Volteau, S. & Garcia-Debanc, C. (2008). Gérer les reformulations : un geste professionnel. Influence des objets enseignés sur les types de reformulation, In D. Bucheton (Ed.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation* (pp.191-212) Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

**T02.5** Yasmina Kebir<sup>1/5</sup>, Vincent Boutet<sup>2/5</sup>, Antonietta Specogna<sup>3/5</sup> & Valérie Saint-Dizier de Almeida<sup>4/5</sup>,

(1) Doctorante en Psychologie, Université de Lorraine.

(2) Psychologue du travail.

(3) Maîtresse de conférences en Psychologie, [antonietta.specogna@univ-lorraine.fr](mailto:antonietta.specogna@univ-lorraine.fr)

(4) Professeure des universités en Psychologie, [valerie.saint-dizier@univ-lorraine.fr](mailto:valerie.saint-dizier@univ-lorraine.fr)

(5) Laboratoire Lorrain de Psychologie et Neurosciences de la dynamique des comportements (2LPN, EA 7489), Université de Lorraine.

*Le guidage en Discussion à Visée Philosophique (DVP) : entre planification et improvisation*

*Guidance in collaborative philosophical inquiry (CPI): between planning and improvisation*

**Résumé :** A partir d'une séquence extraite d'un corpus DVP, l'enjeu est d'étudier les comportements enseignants et d'identifier le travail cognitif sous-jacent. La méthode de l'auto-confrontation mobilisée ouvre des pistes pour l'identification des comportements qui relèvent de la planification/action anticipée vs de l'improvisation.

**Mots-clés :** conscientisation ; planification ; improvisation ; analyse interlocutoire ; auto-confrontation

**Abstract:** Using a sequence extracted from a CPI corpus, the challenge is to study teaching behaviours and to identify the underlying cognitive work. The mobilization of self-confrontation interviews allows us to identify behaviors that fall under the heading of planning / anticipated action vs. improvisation.

**Keywords:** awareness; planning; improvisation; interlocutory analysis; self-confrontation

## **Texte de présentation**

### **Introduction**

Si l'étude approfondie des interactions langagières permet d'instruire l'activité sous différents angles et fournit des ressources pour développer des supports de formation, avoir connaissance de ce qui relève de la planification/anticipation *versus* de l'improvisation a également son importance dans une optique formative. En effet, si les enseignants expérimentés disposent de ressources acquises au gré de leur pratique facilitant le processus d'improvisation, les enseignants non expérimentés, qui ne disposent pas d'autant de ressources, peuvent se trouver déstabiliser face à un incident-critique (i.e., une situation inattendue à réguler)

L'étude de la planification *versus* improvisation en situation requiert d'investir la dimension cognitive de l'activité. Dans cette optique, le seul recours à la méthode d'observation (qui consiste à recueillir les comportements langagiers produits en contexte et à les analyser) est insuffisant. Ainsi, nous mobiliserons ici, en complément de l'analyse interlocutoire des productions émises en DVP (méthode de l'observation), la méthodologie de l'entretien en auto-confrontation (une méthodologie qui consiste à faire verbaliser un opérateur sur sa propre activité présentée sous forme de film ou sur la base de sa transcription).

Dans le cadre de cette communication, il s'agira d'étudier les comportements produits au cours d'une séquence extraite d'une DVP - extraite du corpus 2014-2015 (Fournel, 2018), Collège (6e), Séance S6 : « Qu'est-ce que le destin ? ». Au cours de cette séquence, les enseignants guident les élèves dans la conduite d'un raisonnement complexe.

### **L'improvisation dans le champ de l'éducation**

Pour Holdhus et ses collaborateurs (2016), l'improvisation consiste à répondre au bon moment et de la bonne manière tout en s'adaptant aux différentes personnes et aux différents groupes. L'improvisation permet à l'enseignant d'agir en concordance avec les contraintes situationnelles et les besoins soulevés par chaque situation et peut donc être perçue comme une réponse créative de l'enseignant à des besoins particuliers (Eysetsemitan, 2000). Sur cette base, ce qui caractérise l'improvisation, comparée aux autres actions produites en contexte – qui théoriquement sont toutes contraintes par les circonstances sociales et matérielles (Suchman, 1987), ce qui explique la distance entre tâche prescrite et tâche réelle (Leplat, 2004) – serait son caractère créatif. Dans le cadre de cette étude, nous posons que l'improvisation renvoie à un comportement enseignant devant remplir trois caractéristiques : 1) il doit être adapté voire induit par le contexte, 2) il ne doit pas relever de l'application d'un plan ou d'une action anticipée hors contexte d'interaction, 3) il doit concourir à la poursuite de l'activité collective.

### **L'activité d'animation en DVP : part de l'improvisation et de l'anticipation/planification**

L'activité d'animation en DVP commence à être investie (Saint-Dizier de Almeida, Specogna & Luxembourger, 2016 ; Specogna, 2013). Elle fait partie des activités professionnelles pour lesquelles on ne peut fournir une prescription fine (on parle de modèle de tâche prescrite implicite). Les enseignants qui souhaitent s'engager dans ce type d'activité connaissent l'enjeu : faire s'exprimer les élèves autour de questions dites philosophiques. Ils ont connaissance de consignes qui restent génériques de type : favoriser la curiosité, faire approfondir les mots chargés conceptuellement, faire une animation libre avec si possible des reformulations, ne pas tenter de coincer les propos, ne pas être moralisateur/trice. Aussi, généralement l'émergence d'une question philosophique se fait lors d'une séance dédiée sur la base de lectures jeunesse. La séance DVP en elle-même a lieu plus tard.

La question qui se pose est de savoir si les enseignants préparent ou non sur la base de la question philosophique à traiter, la façon dont ils vont intervenir, est-ce qu'ils anticipent un éventuel cheminement ? prévoient-ils des questions à poser ?... ; en d'autres termes quels sont les comportements produits en situation qui traduisent l'accomplissement d'un plan prévu ou d'une action anticipée hors contexte, et ceux n'ont pas été planifiés *a priori* ?

Nous montrerons que la seule analyse de corpus permet très difficilement d'identifier ce qui relève de la planification (au sens d'actions anticipées) et ce qui relève de l'improvisation (actions non anticipées) et que le recours à l'auto-confrontation apporte des éléments pour instruire ce type de questionnement. Les limites de l'auto-confrontation seront également évoquées (Saint-Dizier de Almeida, 2015).

## **Presentation text**

### **Introduction**

If the in-depth study of language interactions allows us to instruct the activity from different angles and provides resources to develop training materials, knowledge about what is involved in planning/anticipation versus improvisation is also important from a formative perspective. Indeed, if experienced teachers have resources acquired through their practice facilitating the improvisation process, inexperienced teachers, who do not have as many resources, may find themselves destabilized in the face of a critical incident (i.e. an unexpected situation to be regulated).

The study of situational planning *versus* improvisation requires investing in the cognitive dimension of the activity. From this perspective, the alone use of observation methods (which consist of collecting language behaviours produced in context and analyzing them) is insufficient. Thus, in addition to the interlocutory analysis of the CPI productions (observation method), we will mobilize here the methodology of the self-confrontation interview (a methodology which consists in having an operator verbalize his own activity presented in the form of a film or on the basis of its transcription).

Within the framework of this communication, the aim will be to study the behaviours produced during a sequence extracted from a CPI - extracted from the corpus 2014-2015 (Fournel, 2018), Collège (6e), Session S6: "What is fate? During this sequence, teachers guide the students in the conduct of complex reasoning.

## **Improvisation in the field of education**

For Holdhus and his collaborators (2016), improvisation is about responding at the right time and in the right way while adapting to different people and groups. Improvisation allows the teacher to act in accordance with the situational constraints and needs raised by each situation and can therefore be seen as a creative response by the teacher to particular needs (Eyetssemitan, 2000). On this basis, what characterizes improvisation, compared to other actions produced in context - all of which are theoretically constrained by social and material circumstances (Suchman, 1987), which explains the distance between prescribed and actual tasks (Leplat, 2004) - would be its creative character. Within the framework of this study, we posit that improvisation refers to teaching behaviour that must fulfil three characteristics: 1) it must be adapted or even induced by the context, 2) it must not be the result of the application of a plan or an anticipated action outside the context of interaction, 3) it must contribute to the continuation of the collective activity.

### **The activity of animation in CPI: part of improvisation and anticipation/planning**

The CPI animation activity is beginning to be invested (Saint-Dizier de Almeida, Specogna & Luxembourger, 2016; Specogna, 2013). It is one of the professional activities for which a fine prescription cannot be provided (we speak of the implicitly prescribed task model). Teachers who wish to engage in this type of activity know what is at stake: getting students to express themselves around so-called philosophical questions. They are aware of instructions that remain generic, such as: encourage curiosity, go deeper into words that are conceptually charged, lead a free discussion with reformulations if possible, do not try to pin down what is said, and do not be moralistic. Also, generally the emergence of a philosophical question is done during a dedicated session based on youth readings. The DVP session itself takes place later.

The question that arises is whether or not the teachers prepare or not on the basis of the philosophical question to be dealt with, the way in which they will intervene, do they anticipate a possible path? Do they foresee questions to be asked?...; in other words, what are the behaviours produced in the situation that reflect the fulfilment of a planned plan or an anticipated action out of context, and those that have not been planned a priori?

We will show that corpus analysis alone makes it very difficult to identify what is planning (in the sense of anticipated actions) and what is improvisation (unanticipated actions), and that the use of self-confrontation brings elements to investigate this type of questioning. The limits of self-confrontation will also be discussed (Saint-Dizier de Almeida, 2015).

## **Références bibliographiques / References**

- Eyetssemitan, P. E. (2000). *Improvisation in the teaching of primary science*. A paper presented at the 41st annual proceeding of STAN.
- Holdhus, K., Hoisæter, S., Mæland, K., Vangnes, V., Engelsen, K., Espeland, M., & Espeland, Å. (2016). Improvisation in teaching and education - Roots and applications. *Cogent Education*, 3, 1204142.
- Leplat, J. (2004). L'analyse psychologique du travail. *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, 54 (2), 101-108.
- Saint-Dizier de Almeida, V., Specogna, A., & Luxembourger, C. (2016). L'activité communicationnelle enseignante lors des discussions à visée philosophique. *Revue Recherches en Education*, 24, 54-64.
- Saint-Dizier de Almeida, V. (2015) L'utilisation conjointe de l'observation et l'auto-confrontation à travers l'étude d'une vente à domicile. *Le Travail Humain*, 78 (4), 307-334. doi: 10.3917/th.784.0307
- Specogna, A., (2013). Énonciations d'élèves et tentative de construction collective de l'enseignante. *Cahiers du LRL*, 5, 95-114.

**T02.6** Gabriel Fiema<sup>1/6</sup>, Bernard Slusarczyk<sup>2/6</sup>, Tiphaine Hudry-Critoux<sup>3/6</sup>, Jean Pascal Simon<sup>4</sup> Lison Haptel<sup>6/7</sup>, Inès Barroche, I<sup>6/7</sup> & Emmanuèle Auriac-Slusarczyk<sup>5/6</sup>

- (1) Docteure en Sciences de l'Education, (PhD). Université Montréal, [gabriela.fiema@gmail.com](mailto:gabriela.fiema@gmail.com)
- (2) Principal de collège (School manager). Albert Camus, Clermont-Ferrand, Docteur en Sciences de l'Education, [bernard.slusarczyk@ac-clermont.fr](mailto:bernard.slusarczyk@ac-clermont.fr)
- (3) Etudiante en Master 2 (Graduate Student in Master and School assistant in Education), ESPE Clermont Auvergne et Assistante Education, Secteur REP+, [tiphaine.hudry-critoux@etu-uca.fr](mailto:tiphaine.hudry-critoux@etu-uca.fr)
- (4) Maître de conférences (Prof. University) en sciences du langage, Laboratoire Linguistique et Didactique des Langues Etrangères et Maternelles (LiDiLEM), Université Grenoble Alpes, Grenoble, France [jean-pascal.simon@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:jean-pascal.simon@univ-grenoble-alpes.fr)
- (5) Maître de conférences (Prof. University) HDR en psychologie et sciences du langage, [emmanuele.auriac@uca.fr](mailto:emmanuele.auriac@uca.fr)
- (6) Laboratoire Activité Connaissance Transmission Education (ACTé, EA4281), Université Clermont Auvergne ACTé, Clermont-Ferrand, France.
- (7) Etudiantes au CFUO, Centre de Formation Universitaire en Orthophonie, (Graduate Student in Speech Therapy) Université Clermont Auvergne [ines.barroche@etu.uca.fr](mailto:ines.barroche@etu.uca.fr)  
[lison.haptel@etu.uca.fr](mailto:lison.haptel@etu.uca.fr)

*Analyse des ressentis et perceptions des enseignants quant aux gestes  
d'improvisation en Communauté de Recherche Philosophique (CRP)*

*Analysis of teachers' feelings and perceptions about improvisation gestures into  
of community philosophical of inquiry (CPI)*

**Résumé :** L'étude des propos tenus associée à une enquête auprès de professeurs impliqués dans la co-animation de communauté de recherche philosophique en collège permet de dévoiler *quand, comment et en quoi* l'enseignant se confronte confortablement ou inconfortablement à l'imprévu.

**Mots-clés :** pratiques professionnelles ; communauté de recherche philosophique ; kairos ; enquête

**Abstract:** A survey concerning teachers verbalization during philosophical workshop conducted at secondary school reveal *when, how and why* the teacher is potentially disturbed in front of unexpected events with poor or most comfort effects.

**Keyword:** professional practices; philosophical community of inquiry; *kairos*; survey

### **Texte de présentation**

#### **Contexte**

Basée sur les recherches des dix dernières années en matière de formation, la pratique de dialogue philosophique en collège faisant suite aux vingt dernières années de travaux mettant en exergue le caractère philosophique *versus* réflexif *versus* conatif des oraux, la présente enquête cherchera à vérifier si la formation engendre des pratiques aisées du point de vue de l'animation. Elle ciblera préférentiellement les enseignants de niveau collège, qui, au regard de nos propres expérimentations (Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk & Charles-Beaucort, 2010) hésitent fortement à pratiquer une animation de manière autonome. Si nous avons déjà abordé la question de la formation afin d'introduire les dialogues philosophiques en classe (Auriac-Peyronnet, 2002), nous avons peu abordé



jusqu'à présent la dimension de suivi des pratiques quant au confort professionnel *versus* à la déstabilisation fréquemment soulignée qu'engendre le besoin de lâcher prise en condition de CRP.

### **Cadre théorique**

Alors qu'à l'école primaire les enseignants pratiquent volontiers les ateliers philosophiques (Rispaïl et al., 2007) dans la lignée du dialogue philosophique initial (Lipman et al., 1980 ; Daniel, 1992/1997 ; Gregory, Haynes & Murriss, 2016), les enseignants de collège, appartenant à des disciplines variées (histoire, musique, lettres, mathématiques, sport), préfèrent composer des dyades pour animer la cueillette, le choix des questions collectives à discuter et gérer la discussion. Ces préférences sont respectées dans nos protocoles de recherches (Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk & Charles-Beaucourt, 2010 ; Fiema, 2014). Ainsi la prévention de débordements (craints), celle de la confrontation isolée à l'imprévu (anticipée comme évidente) et enfin l'envie de partager professionnellement une expérience (celle de la communauté de recherche philosophique) avec ses collègues étaient globalement les raisons avancées justifiant cette pratique d'animation en binômes.

### **Données**

Nous nous appuyerons sur un double champ de données. Pour une part, les 10 discussions tenues en collège issues du protocole *Philosophèmes* (projet financé par la Région Auvergne, 2011-2014) ayant permis de former les enseignants du collège Anatole France ( Gerzat, Puy-de-Dôme), déjà exploitées pour faire ressortir le caractère philosophique des verbalisations (Fiema, 2014), seront étudiées et ré-exploitées pour mettre en exergue les moments d'animation dévoilant l'articulation, non prévisible, entre les prises de paroles de l'un et de l'autre enseignant composant le binôme co-animant. Le logiciel Tropes (1) et son extension EMOTAIX (Piolat & Bannour, 2009) permettront le relevé de traces lexicales en lien avec la verbalisation des ressentis. Reliée à la littérature sur le sujet concernant des oraux didactiques (cf. en sciences les travaux de *Christian Orange* ou en français ceux de *Jean Charles Chabanne*), l'étude lexicale vérifiera jusqu'à quelle proportion (pourcentage calculé sur le lexique global) le lexique employé emprunte au champ transverse de *l'émotion, du ressenti, du vécu* comparativement au lexique conceptuel (champ du savoir). Ce sera aussi l'occasion de vérifier si les événements anecdotiques, liés au vécu (Leclaire-Halté et al., 2013), s'insèrent dans des contextes interlocutoires particuliers. Par ailleurs, les enseignants pratiquant actuellement en collège sont soumis à une enquête, permettant de dévoiler les craintes et les effets de réassurance, quant à la pratique d'une part anticipée, avant l'animation annuelle (cohorte septembre 2019) puis effective, après l'animation durant 6 mois des ateliers philosophiques (février 2020) en CRP, en 6<sup>ème</sup> et en 5<sup>ème</sup> au collège Albert Camus (Clermont Ferrand, Puy de Dôme). Ces enseignants, déjà formés dans le cadre du projet Institut Carnot de l'Éducation (ICé, 2016-2019) depuis 2017, composent un échantillon qui a permis de vérifier les effets des pratiques sur l'apprentissage réflexif des élèves, notamment les compétences linguistiques. Dans cette nouvelle enquête, il s'agira de rapprocher ces éléments des gestes déclarés par les enseignants comme relevant d'un confort/inconfort de pratique en terme d'improvisation.

### **Résultats**

Un questionnaire construit *ad hoc*, complété par des entretiens semi-directifs, permettront de retracer ce qui, dans la pratique professionnelle de CRP en collège inquiète, rassure, déstabilise au regard du protocole lipmanien, dont on rappelle qu'il permet pourtant d'anticiper *a priori* de manière assez cadrée les événements émergents de la pratique : a) confrontation à un support choisi, b) méthode de cueillette de questions encadrée, c) gestes professionnels d'animation décrits (Beausoleil & Daniel, 1991). Une cohorte initiale de 12 enseignants de collèges répondra au questionnaire (septembre 2019) dans le cadre de la fin d'expérimentation des projets ICé, en septembre et sera interviewée en cours d'expérimentation (janvier 2020) et en fin d'expérience (mars 2020).

### **Conclusion**

Le *kairos*, soit cette manière de saisir l'événement et de faire selon l'occasion (Yankélévitch, 1980) sera ainsi abordé du double point de vue des traces langagières laissées par l'exercice de co-animation (données volet 1, *Philosophèmes*) et par les traces discursives consignés dans des entretiens professionnels (données volet 2, *Icé*). Nous ne présageons pas, de manière hypothétique, de tendances,

la recherche préférant en la matière suivre une méthode exploratoire, c'est-à-dire d'enquête au plus près du terrain.

- (1) Voir Paindorge, M., Kerneis, J. & Fontanieu, V. (2015). Analyse de données textuelles informatisée : l'articulation de trois méthodologies, avantages et limites. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11 (1), 65–92. <https://doi.org/10.7202/1035933ar>

## **Presentation text**

### **Background**

Based onto researches about ten years ago oriented towards formation and philosophical dialogs conducted at secondary school, and following twenty years of academics studies, which have demonstrated philosophical vs. reflexive vs. conative impacts of quality of philosophical oral, the present survey aims to focus more specifically on teacher's formation to explain convenient during teacher's activity. As primary conducted (Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk & Charles-Beaucourt, 2010), the study emphasis secondary school because this level brings out problem to join autonomous access or teacher's hesitation in self-sufficient practice. As precedent accent placed onto the question of introduction of initial formation in the field of philosophical dialog in classroom (Auriac-Peyronnet, 2002), we don't specifically approach the dimension of easiness or in contrast disruption or destabilization procured during philosophical activity, in particular the difficulty to let loose habits.

### **Theoretical framework**

While, at primary school, philosophical community of inquiry is gladly conducted (Rispaïl et al., 2007) in seminal work of Lipman (Lipman et al., 1980; Daniel, 1992/1997; Gregory, Haynes & Murriss, 2016), teachers at secondary level preferentially choose to the philosophical activity in dyad, with another colleague, to transcend their own disciplinary domain (literature, mathematics, music, histoire, sport). It is the fact to practice all the phases prepared as well as conducting discussion. We respected these circumstances into our own research's protocols (Auriac-Slusarczyk, Slusarczyk & Charles-Beaucourt, 2010; Fiema, 2014). In fact, the teachers underline their personal fear to be disturb and prevent or avoid sole confrontation to unexpected events. Secondly, they spotlight the choice to share the same activity and organize professional discussion about their experiences to justify the animation through dyad.

### **Data**

We exploited two fields of data. In one hand, the regional philosophical project gives the occasion to work onto ten discussion extracted from *Philosophem*'s projet (finance by Auvergne area during 2011-2014). This data have already exploited to show the philosophical dimension of verbalization (Fiema, 2014) and proposed initial formation in a secondary school (Gerzat, in Puy-de-Dôme country division). In this study, the data would be exploited to more explain or reveal the particular moment when the two teachers, as conversational protagonists, are speaking, which means, cross, exchange their points of view during the co-animation.

The software Tropes (1) and her extension Emotaix (Piolat & Bannour, 2009) where used to extract lexical words to highlight percentage of feeling or emotional used expressions. Linking various studies from didactical oral domain (cf. in sciences the studies of *Christian Orange* or in literature the researches of *Jean Charles Chabanne*), we illustrate under lexical study on which part the percentage of emotional, feeling or experiences lexicon is used comparatively to total conceptual glossary (knowledge occurrences). It would be the opportunity to find out if the personal or anecdotic events (Leclaire-Halté et al., 2013) stay in particular interlocutory sequences. Furthermore, we propose to the teachers, conducting actually in secondary school, a survey to reveal declarative fear or reinsurance's effects lying their owns practices of philosophical workshop from beginning (September 2019) to end (February 2020) of experimentation. The teacher's animations of community of enquiry, proposal by the Albert Camus secondary school, engage to follow pupils from 1<sup>st</sup> grade of 6<sup>th</sup> years old to 2<sup>nd</sup> grade of 5<sup>th</sup> years old. These teachers, recruited and already trained in the frame of Carnot Institute of Education (ICE, 2016-2019), compose a set within which practices on reflexive demonstrate positive

effects on abilities, including linguistic competencies. In this new survey, it would be bring the declaratives teaching gestures to the comfort/discomfort concerning the conditions of improvisation.

## Results

The survey through various asks and semi directive interviews, constructed *ad hoc*, reveal what worry, trouble, disturb or reassure when professional practices of CPI try to perform. This contrast with regard Lipman's protocol, within which it is *a priori* possible to perform the anticipation of unexpected events under previous various steps, as a) mediums chosen to engage reflexing, b) framework conducting the questioning, c) professional gestures illustration (Beausoleil & Daniel, 1991). A cohort of 12 professors teaching in secondary school give their answers to our survey asks three times, the 1th into the frame of ICE experimentation (September 2019) , secondly in January 2020, after philosophical animation (March 2020).

## Conclusion

The Greek expression of *kairos*, which means the modality to catch events as Yankelevich (1980) express, would be crossing the double point of view from expressive words collected in verbalization (1. data from *Philosophem's* corpora) and from declaratives feelings in professional interviews (2. data from ICE project). We do not make any hypothesis. We prefer conduce an exploratory study, at the most local and ground levels of survey.

(1) See Paindorge, M., Kerneis, J. & Fontanieu, V. (2015). Analyse de données textuelles informatisée : l'articulation de trois méthodologies, avantages et limites. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11 (1), 65–92. <https://doi.org/10.7202/1035933ar>

## Références bibliographiques / References

- Auriac-Peyronnet, E. (2002). De quelques précautions pour penser des dispositifs de formation à la PPE. In M. Tozzi (Dir.), *La discussion philosophique à l'école primaire* (pp. 42-52). Montpellier: CRDP Languedoc-Roussillon.
- Auriac-Slusarczyk, E., Daniel, M-F., Fiema, G., Pironom, J. & Belghiti, K. (2017). Verbal manifestation of critical thought. Transversal study from age 10 to 18 in France, *World Journal of Education*, 2017, 7 (6), 38-56.
- Auriac-Slusarczyk, E., Slusarczyk, B. & Charles-Baucourt, I., (2010). *Et si un peu de philosophie contribuait au bien-être des collégiens ? Expérience de discussion à visée philosophique dans le but d'une prévention primaire de la violence au collège*. Colloque « Education à la santé dans et hors l'Ecole : recherche et formation ». Paris : 21-22 octobre. [http://plates-formes.iufm.fr/education-sante-prevention/IMG/pdf/Actes\\_colloque\\_UNIREs\\_2010.pdf](http://plates-formes.iufm.fr/education-sante-prevention/IMG/pdf/Actes_colloque_UNIREs_2010.pdf)
- Beausoleil, J. R., & Daniel, M. F. (1991). L'identification des dimensions philosophiques dans les dialogues des élèves. *Arrimages*, 7/8.
- Fiema, G. (2014). Étude des mouvements de pensée collective lors des ateliers philosophiques au primaire et au collège : Extraction de philosophèmes en tant que structures formelles de raisonnement, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Education, Université Clermont Auvergne, 12 décembre 2014.
- Leclaire-Halté, A., Jean-Marc Colletta, J-M. & Simon, J-P. (2013). Mouvements discursifs et figures du raisonnement dans le corpus philosophèmes, in E. Auriac-Slusarczyk & M. Blasco, *Cahiers du LRL*, 5, *Quand les enfants Philosophent, analyse plurielle du corpus philosophèmes*, 139-158.
- Piolat, A. & Bannour, R. (2009). EMOTAIX: un scenario de Tropes pour l'identification automatisé du lexique émotionnel et affectif, *L'année psychologique*, 109(4), 655-698.

*Enseigner l'écriture narrative en cycle 3. Improviser?*

*Teaching narrative writing in cycle 3. Improvising ?*

**Résumé :** La pratique de l'écriture narrative vise l'acquisition par l'élève d'une "posture d'auteur", c'est-à-dire d'une posture d'interprétation. Cela requiert du professeur une capacité d'improvisation plus grande que dans les domaines où prévaut la cognition et où est visé un consensus sur un savoir institué. Qu'est-ce qui, dans l'enseignement de l'écriture narrative, requiert particulièrement une capacité à improviser ?

**Mots-clefs :** écriture narrative – posture d'auteur – interprétation – cognition – pédagogie

**Abstract:** The practice of narrative writing aims at the acquisition by the pupil of an « author's position », that is to say, an interpreter's position. This requires on the part of the teacher a greater capacity to improvise than in the fields where cognition prevails and where what is aimed at is a consensus on established knowledge. What particularly requires an ability to improvise in the teaching of narrative writing?

**Keywords:** narrative writing – author's position – interpretation – cognition – pedagogy

**Texte de présentation**

Si l'improvisation en classe est en voie de devenir un objet de recherche, elle n'est pas un objet d'enseignement dans la formation des professeurs. Cependant tous les enseignants, pour partie de leur activité en classe et donc sans y être spécifiquement formés, *improvisent*. L'improvisation est une nécessité du métier. Elle peut être observée, décrite, analysée en termes de *gestes professionnels* (Bucheton, 2009) car elle se joue dans le registre du *faire*. Un faire qui se réalise entre deux pôles : une technicité, qui procède de la maîtrise d'un répertoire (ainsi que pour le musicien instrumentiste, le technicien, l'ingénieur, ...); une inventivité personnelle, qui ne tient pas qu'à des capacités acquises dans un cadre strictement professionnel et qui procède d'une aptitude à réagir dans une situation non stabilisée.

Quand l'improvisation fonctionne, elle conjoint pertinence et efficacité des gestes professionnels dans des situations d'apprentissage ou de conduite de classe qui ne peuvent être complètement prévues ou prévisibles — ce qui vaut en somme pour une grande part du temps de classe. Pour un non-professionnel (étudiant en formation, par exemple), cette part d'improvisation est spontanément invisible, ou quasiment. Il faut, pour la déceler et la décrire, une certaine expertise, ou le recours à un outillage tel que le modèle Bucheton.

Être capable d'improvisation, c'est être capable d'une *virtuosité* — celle-ci étant plus ou moins grande — dans la relation d'enseignement (avec la classe, avec des élèves, avec un élève). Cette capacité, qui n'est pas également distribuée, c'est le champ de la *pédagogie*, qui est invention de pratiques (Chartier ; Meirieu) pour agir sur l'élève/les élèves/la classe dans le cadre de *dispositifs* (Foucault ; Agamben) visant à faire entrer l'élève dans un processus d'enrôlement (Bruner) et de subjectivation (Agamben). Ces dispositifs sont destinés, sans violence et sans effraction, à mettre l'élève en activité et en désir d'apprendre — le métier d'instruire étant "le métier d'obliger" (Chartier).

Des situations non totalement prévisibles et réclamant une particulière capacité d'improvisation, c'est ce à quoi l'enseignant s'expose dans des séances d'écriture narrative au cycle 3. Dans l'écriture narrative, est visée chez l'élève une "posture d'auteur" (Programmes du cycle 3 de 2015) : cela réclame une capacité d'interprétation (place pour l'intuition, la subjectivité, le choix, le risque, ...) plus que de cognition (Citton). La distinction démarche narrative / démarche scientifique (Bruner) est également éclairante. Si la démarche de connaissance scientifique vise le consensus, la démarche narrative vise le dissensus propre à l'activité artistique. Est recherchée par l'apprentissage de la narration la capacité à produire un texte personnel et singulier, non une adhésion au consensus que réclame un savoir institué.

Cet enseignement de l'écriture narrative, fortement prescrit par les programmes, est largement délaissé par les enseignants pour des raisons plus ou moins formulées. Il ressort des enquêtes que l'apprentissage de l'écriture, narrative tout particulièrement, est en difficulté (CNESCO, *Ecrire et rédiger*, 2018) — cette difficulté n'étant certes pas une nouveauté (Baptiste, 2002). Une didactique techniciste de l'écriture qui a dominé dans la formation des maîtres et dans les manuels depuis les années 90 ignore voire rejette des approches de l'écriture narrative par recours à l'expérience propre de l'élève (Baptiste, 2002).

Que faut-il entendre par improvisation dans des séances d'écriture narrative, visant une production personnelle et singulière et faisant appel à l'expérience de l'élève ? Je me propose de développer les points suivants, qui devraient constituer l'apport principal de mon intervention :

- Une aptitude à appréhender ce qui distingue un texte d'un autre, à saisir la singularité d'un mot, d'une formulation — cela ne va pas de soi pour des enseignants dont la culture littéraire peut être très réduite.
- Une capacité à entendre l'autre (l'élève), l'expérience de l'autre, à entendre ce qui se joue dans une formulation, dans une approche, et à faire entendre l'autre aux autres — cela peut relever de la "performance" (Citton).
- Une capacité à faire que les élèves s'autorisent à interpréter le monde, mais également qu'ils s'interprètent et "s'entre-prêtent" (Citton) — ce qui conduit à envisager la classe comme atelier d'écriture.
- Une capacité à faire travailler l'élève sur ce qui résiste (Bronckart), sur ce qui doit être décrit et qui se donne généralement dans le texte par des mots passe-partout, est essentielle.
- Une capacité à appréhender la singularité des êtres et des situations, constituant essentiel de la singularité des productions, paraît décisive. La conscience que se construit dans la production textuelle d'un élève une "identité narrative" (Ricoeur) requiert une disponibilité particulière.

Ce questionnement suggère que la part d'improvisation, dans un enseignement qui vise l'apprentissage de la singularité et de l'interprétation, est nécessairement très importante. La capacité d'improvisation apparaît comme la pointe avancée de la pédagogie, jamais réductible à une technicisation qui prétend enseigner par application de procédures.

En conclusion, cette réflexion sur la question de l'improvisation pourrait se prolonger sur au moins deux points :

- A quoi tient la singularité du professeur, son inventivité pédagogique, sa capacité performative (question totalement refoulée dans la formation des professeurs) ?
- Qu'est-ce qu'un questionnement explicite de la notion d'improvisation dit aujourd'hui de la réflexion pédagogique dans un contexte où les mirages des neuro-sciences et de l'ingénieurisation de la fonction d'enseignant qui pourrait en découler semblent ravir l'opinion ?

### **Références bibliographiques / References**

- Bucheton, D., Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Education et didactique*, n°3, vol. 3, 2009.
- Chartier, A.-M., En quoi instruire est un métier, in CORNU (L.), dir., *Le métier d'instruire*, GRAAPH et CRDP Poitou-Charentes, 1990
- Citton, Y., Economies de la connaissance ou culture de l'interprétation ? *Observatoire des politiques culturelles* | « L'Observatoire », 2010/3 Hors-série 3
- CNESCO, *Ecrire et rédiger*, Dossier de synthèse, Conférence de consensus, 2018
- Meirieu P., *La pédagogie, entre le dire et le faire*, ESF, 1995, et autres ouvrages.

*L'improvisation : un vivier de compétences pour l'enseignant*

*Improvisation : a pool of skills for the teacher*

**Résumé :** À partir de l'observation de l'adéquation entre les compétences improvisationnelles et la pratique professionnelle enseignante, nous proposons une classification des situations improvisationnelles et des compétences associées qui pourraient être travaillées via la pratique de l'*impro* théâtrale.

**Mots-clés :** Improvisation théâtrale, enseignement, compétences, entraînement

**Texte de présentation**

Les situations improvisationnelles peuvent être un élément clé dans les situations d'apprentissage. Nous avons mené une réflexion sur les différentes situations improvisationnelles rencontrées par les enseignants, sur les compétences mobilisées dans ce cadre et sur l'opportunité de travailler ces compétences en amont. Cette réflexion s'est appuyée sur un travail de recherche (master MEEF) constitué d'une enquête auprès de néo-enseignants et d'enseignants en lycée professionnel, complétée par des entretiens avec des professionnels impliqués dans l'enseignement et sensibilisés à l'improvisation théâtrale.

Le cadre de l'enseignement des math-sciences en lycée professionnel est particulièrement favorable à la mise en œuvre de compétences improvisationnelles. L'imprévu et le relationnel sont des éléments clés de pédagogies socio-constructiviste telles que la démarche d'investigation, fondamentale dans ce contexte. Les aspects socio-constructivistes qui fondent la démarche d'investigation, tels que synthétisés par M. Bächtold [1], correspondent à des situations où l'enseignant est accompagnateur : il est dans une posture réactive qui l'expose aux imprévus et qui exige une interaction relationnelle forte qui, en accord avec la vision de l'expertise professionnelle de l'enseignant dégagée par G. Azéma [2, Chap. 2], ne peut se limiter à une simple transmission. Les éléments recueillis indiquent que la reconnaissance de la part d'improvisation inhérente au métier d'enseignant ne se limite ni aux enseignants de math-sciences, ni aux enseignants en lycée professionnel. Les enseignants expérimentés sont particulièrement conscients de la place que peut prendre l'improvisation dans leur pratique professionnelle. Les néo-enseignants y font également référence comme un élément important mais certains la perçoivent de manière plus négative.

Comme G. Azéma [2, Chap. 2] le souligne, la notion d'improvisation peut prêter à confusion : nous retenons de sa synthèse l'idée d'une « situation improvisationnelle » lorsque l'enseignant est amené à réagir face à une situation dynamique, dans le renouvellement et le dépassement de ses capacités professionnelles actuelles, en réutilisant partiellement des schèmes existants sans se limiter à une adaptation dépourvue de création. Chacun improvise donc à sa manière et avec ses moyens pour au final dépasser les limites de son savoir faire professionnel.

Le cas des néo-enseignants est particulier : les situations improvisationnelles peuvent être une source d'inconfort majeure mais les néo-enseignants sont encore en formation. Comme proposé par J.-P. Pelletier et F. Jutras [3], un entraînement destiné aux comédiens (observation, écoute, réactivité, communication), peut fournir des outils aux néo-enseignants : capacité à réagir positivement et efficacement aux imprévus. Le réinvestissement de compétences issues de l'improvisation théâtrale (*impro*) dans la formation d'enseignants pourrait être élargi. À partir des convergences (compétences communes) entre les situations improvisationnelles des enseignants et la pratique de l'*impro*, nous proposons de différencier :

- **L'improvisation de circonstances :** les imprévus incontournables, en particulier dans les activités d'interactivité relationnelle. Il faut alors percevoir et accepter la situation telle qu'elle se présente et être réactif pour en tirer le meilleur parti sans se laisser déstabiliser [3]. Tous les enseignants y sont confrontés et développent peu à peu leurs stratégies pour y faire face.

- L'**improvisation pédagogique** : construire les apprentissages ensemble avec les apprenants, dans un échange dynamique. Gérer l'interactivité relationnelle de manière positive et constructive est un savoir faire qui peut être travaillé via l'*impro* [4]. L'improvisation peut être recherchée comme vecteur de développement personnel et d'épanouissement professionnel.

- L'**improvisation didactique** : oser d'expérimenter et essayer de nouvelles approches, de nouvelles structuration des contenus. Il s'agit d'être créatif dans la construction de scénarios, d'oser entreprendre et digresser pour s'adapter à son public, ce qui ne se fait généralement que si l'on recherche ce type de situations.

Les compétences identifiées – observation, réactivité, écoute, communication, narration, créativité et audace – font partie des compétences clés travaillées en *impro* [3,4] et pourraient donc être travaillées par les enseignants par ce biais. Il ne s'agit pas d'amener les enseignants à improviser systématiquement leurs cours *in situ*, mais d'enrichir les outils à leur disposition pour faciliter leur développement professionnel. La maîtrise de ces compétences pourrait contribuer à faire évoluer un enseignant débutant d'une posture transmissive de *magister* telle que décrite par N. Bénéïoun-Ramirez [5] vers une posture, plus efficace et mieux vécue, d'accompagnement pédagogique. Cet entraînement pourrait être un facteur clé pour une intégration réussie des enseignants débutants, comme J.-P. Pelletier et F. Jutras ont pu le souligner [3].

Les compétences associées aux situations improvisationnelles pourraient faire l'objet de séquences d'entraînement progressives, adaptées à l'expérience de l'enseignant, tel que cela peut être pratiqué en *impro*. **Accepter** et **réagir** sont les bases d'une activité interactionnelle ; **communiquer** et **construire ensemble** permet de travailler de manière collective et coopérative ; **créer** et **entreprendre** ouvre la voie à enrichir son répertoire pour mieux s'adapter à son public.

#### Références bibliographiques / References

Manuel Bächtold, 2012. « Les fondements constructivistes de l'enseignement des sciences basé sur l'investigation », *Tréma* [En ligne], 38. Mis en ligne le 01 décembre 2014. URL : <http://journals.openedition.org/trema/2817>

Guillaume Azéma, 2015. « L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive ». Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III.

Jean-Pierre Pelletier, France Jutras, 2008. « Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire », *Revue des Sciences de l'Éducation de Mc Gill* 43, 187–212.

Florence Pire, 2005. « L'improvisation théâtrale, un outil pour développer les compétences relationnelles », Premier congrès international des formateurs en travail social et des professionnels francophones de l'intervention sociale.

Nicole Bénéïoun-Ramirez, 2002. « Imprévus et construction de la professionnalité enseignante », *Recherche et Formation*, 121–139.

**T05** Catherine Archieri, MCF en Sciences de l'éducation et de la formation, Université de Bretagne occidentale (UBO) – catherine.archieri@univ-brest.fr

*Formation à l'improvisation, aide ou obstacle au développement professionnel ?*

*Training in improvisation, assistance or obstacle to professional development ?*

**Résumé :** Cette communication propose une conceptualisation construite à partir d'études empiriques portant sur l'analyse de situations de formation qui induisent la pratique de l'improvisation dans des environnements de formation visant le développement professionnel. Elle étudie les incidences de cette pratique (facilitation, empêchement) à différentes échelles, à partir d'une approche anthropocentrée ouverte à la dimension configurante des artefacts.

**Mots-clés :** approche sociotechnique, improvisation, facilitation, empêchement, apprentissage.

**Abstract:** This paper proposes a conceptualization based on empirical studies on the analysis of training situations that lead to the practice of improvisation in training environments aimed at professional development. It studies the implications of this practice (facilitation, prevention) at different scales, using an anthropocentric approach open to the configuring dimension of artifacts.

**Keywords:** socio-technical approach, improvisation, facilitation, prevention, learning.

### **Texte de présentation**

L'improvisation est généralement définie comme l'action de créer quelque chose dans l'instant, sans l'avoir préparé, oscillant entre deux acceptions opposées : la *valorisation mythique* (pratique virtuose de rares experts) et la *dévalorisation critique* (pratique approximative, voire inopérante, de novices ou d'incompétents) (De Raymond, 1980). Quelques travaux francophones dans le champ professionnel de l'enseignement notamment, invitent à dépasser ce dualisme, tout en soulignant le caractère ambivalent de la notion : tantôt associée à un manque de rigueur et de sérieux, tantôt présentée comme fondamentale chez des enseignants sans cesse amenés à agir dans l'urgence et à décider dans l'incertitude (Perrenoud, 1984). La construction de l'expérience issue de situations d'improvisation peut être perçue comme inconfortable, notamment par les entrants dans un métier. Toutefois, il a été démontré que l'émergence de cette capacité peut s'avérer souhaitable pour accompagner l'actualisation de transformations en acte dans un champ professionnel (Azéma, 2019). Ainsi, la construction de l'expérience par le développement de l'improvisation engage à accroître la confiance en soi, la capacité à prendre des risques, à développer l'empathie, à *faire avec* ses émotions (Archieri, 2013). Donner l'opportunité de participer à des environnements de formation permettant le déploiement de l'activité-improvisation (Azéma, 2019) encourage potentiellement la mise en place de *dispositions à agir* précieuses dans les métiers de *l'intervention sur autrui* (Archieri, 2013).

Cette contribution présente une conceptualisation fondée sur des résultats d'études empiriques portant sur l'analyse de situations de formation induisant une pratique d'improvisation sur le terrain de l'enseignement supérieur : apprentissage par la simulation dans le domaine des soins d'urgence ; jeux de rôle en modules de projet professionnel ; improvisation fictionnelle au service du développement de compétences relationnelles<sup>2</sup>.

Dans le prolongement de travaux qui articulent l'approche sociotechnique des environnements de formation en sciences de l'éducation et de la formation et la théorie du cours d'action développé en ergonomie (Albero, Guérin, Watteau, 2019), ces travaux ont été conduits selon une approche centrée sur l'analyse de l'activité (individuelle et collective) définie en tant qu'interaction finalisée de sujets, orientée par une quête d'objet (matériel ou symbolique) dans un environnement donné (naturel, culturel, technique, social).

---

<sup>2</sup> Les études empiriques ont été réalisées dans des environnements de formation implantés à l'université de Bretagne occidentale (Brest).



Cette contribution vise à mettre en évidence les conditions dans lesquelles les pratiques d'improvisation induites dans de tels environnements de formation sont susceptibles d'actualiser (ou non) des transformations attendues dans une pratique professionnelle, autrement dit d'accompagner le développement professionnel. Cinq parties structurent la présentation des résultats : 1) les pratiques dominantes qui caractérisent les environnements de formation étudiés ; 2) les types de pédagogies mises en œuvre par les formateurs ; 3) les composantes ou formes d'organisation de ces environnements de formation ; 4) les dimensions repérables dans les configurations d'activité typiques ; 5) une proposition d'interprétation de classification selon les logiques d'activité des participants.

Cette conceptualisation permet de caractériser à quelles conditions la pratique de l'improvisation s'inscrit dans une *dynamique* (échelle macro-structurale) qui offre les *instruments* adéquats (échelle méso-structurale) dans l'*activité de formation* des personnes (échelle micro-structurale). L'étude permet de mettre en évidence ce qui instrumente les apprentissages dans des environnements de formation invitant à improviser, autrement dit ce qui *fait dispositif* au carrefour entre l'intention initiale des formateurs, les conceptions sous-jacentes aux artefacts utilisés et le vécu de la personne invitée à improviser en formation.

### **Presentation text**

Improvisation is generally defined as the action of creating something in the moment, without having prepared it, oscillating between two opposing meanings: mythical valorization (virtuoso practice of rare experts) and critical devaluation (approximate, even inoperative practice of novices or incompetents) (De Raymond, 1980). Some French-speaking works in the professional field of education in particular, invite us to overcome this dualism, while underlining the ambivalent nature of the notion: sometimes associated with a lack of rigour and seriousness, sometimes presented as fundamental in teachers who are constantly called upon to act in an emergency and to decide under uncertainty (Perrenoud, 1984). The construction of the experience resulting from improvisation situations can be perceived as uncomfortable, especially by people entering a profession. However, it has been shown that the emergence of this capacity may be desirable to accompany the actualisation of transformations in action in a professional field (Azéma, 2019). Thus, the construction of experience through the development of improvisation involves increasing self-confidence, the ability to take risks, to develop empathy, to deal with emotions (Archieri, 2013). Giving the opportunity to participate in training environments that allow the deployment of the activity-improvisation (Azéma, 2019) potentially encourages the implementation of valuable measures to act in the professions of intervention on others (Archieri, 2013).

This contribution presents a conceptualization based on the results of empirical studies on the analysis of training situations leading to improvisation practice in the field of higher education: learning by simulation in the field of emergency care; role-playing in professional project modules; fictional improvisation for the development of relational skills.

Following on from work that articulates the socio-technical approach to training environments in the sciences of education and training and the theory of the course of action developed in ergonomics (Albero, Guérin, Watteau, 2019), this work was conducted according to an approach centred on the analysis of activity (individual and collective) defined as the finalised interaction of subjects, oriented by a quest for objects (material or symbolic) in a given environment (natural, cultural, technical and social).

This contribution aims to highlight the conditions under which improvisation practices induced in such training environments are likely to bring about (or not) expected transformations in professional practice, in other words to support professional development. Five parts structure the presentation of the results: 1) the dominant practices that characterize the training environments studied; 2) the types of pedagogies implemented by the trainers; 3) the components or organizational forms of these training environments; 4) the dimensions that can be identified in typical activity configurations; 5) a proposal for interpreting the classification according to the activity logic of the participants.

This conceptualization makes it possible to characterize under what conditions the practice of improvisation is part of a dynamic (macro-structural scale) that offers the appropriate instruments

(meso-structural scale) in the activity of training people (micro-structural scale). The study makes it possible to highlight what instruments learning in improvised training environments, in other words what makes up the device at the crossroads between the initial intention of the trainers, the concepts underlying the artifacts used and the experience of the person invited to improvise in training.

### Références bibliographiques / References

Albero, B., Guérin, J., Watteau, B., (2019). Comprendre la relation entre influences de l'environnement et activité : questionnements théoriques et enjeux praxéologiques. *Savoirs*, 49(1), 103-124.

Archieri, C., (2013). *La construction de l'expérience par le théâtre*. Thèse de doctorat soutenue à l'Université de Brest. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00865641>.

Azéma, G., (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités*, 16-1 [en ligne].

De Raymond, J.-F. (1980). *L'improvisation*. Paris : Vrin.

Perrenoud, P., (1994). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. In *La formation entre théorie et pratique* (p. 21-41). Paris : L'Harmattan.

---

**T06** Yvette Gharib, directrice du Laboratoire de recherche en éducation- Fsedu- USJ de Beyrouth – [yvette.gharib@usj.edu.lb](mailto:yvette.gharib@usj.edu.lb)

Patricia Rached, doyenne de la Faculté des sciences de l'éducation-USJ de Beyrouth

*Entre le structuré et l'improvisation... quelle formation ?*

*Between the structured and the improvised... which training ?é*

**Résumé :** Les enseignants sont formés à la bonne préparation du cours. Toutefois, ils sont souvent tenus de gérer des situations inédites, tributaires du contexte et de l'instant de l'interaction avec les apprenants. Comment la formation des enseignants peut-elle développer leur compétence en improvisation ?

**Mots clés :** improvisation, entraînement, créativité, désirabilité collective, complexité

**Abstract:** The teachers are trained in the proper preparation of the course. However, they are often required to deal with novel situations, depending on the context and the moment of interaction with learners. How can teacher training develop their skill in improvisation?

**Keywords:** improvisation, training, creativity, collective desirability, complexity

### Texte de présentation

Bon nombre d'enseignants novices sont parfois enclins à renoncer à leur métier faute de pouvoir gérer leur stress et de maîtriser leurs émotions. Pour la plupart, ils se sentent incapables d'innover ou de réagir sur le tas. L'enseignant novice en particulier, craint d'improviser par manque de flexibilité cognitive et émotionnelle ou par manque de connaissances ou d'expérience. Il se sent ainsi sécurisé lorsqu'il se prête à l'application de la préparation prévue, estimant maîtriser la situation et garantir la réussite de son cours. Or, le maître se trouve appelé à prendre de nombreuses micro-décisions même lorsqu'il s'agit de classes relativement calmes. Il doit gérer des situations inédites et singulières, tributaires du contexte ainsi que de l'instant de l'interaction entre et avec les diverses personnalités des apprenants. Face à la complexité de la situation d'enseignement, comment former l'enseignant à l'improvisation et au savoir-agir complexe ? Comment le rendre acteur plutôt qu'exécuteur de directives ? Comment lui apprendre à innover ou à réguler son action en salle de classe ? Face à cette réalité, en tant que chercheur au Laboratoire de recherche à la faculté des sciences de l'éducation de l'Université Saint-Joseph de Beyrouth (USJ) nous nous interrogeons sur la formation de ses étudiants-

professionnels à l'improvisation. Ces derniers sont en poste mais ils retournent pour la formation en Master. L'étude menée est qualitative et vise à répondre à la question de recherche suivante : comment la formation diplômante des enseignants peut-elle contribuer à développer leur compétence en improvisation ? Les objectifs fixés consistent à rassembler les perceptions des étudiants sur leur capacité d'improvisation en classe et sur leurs besoins en termes de formation diplômante. Au niveau de la littérature, l'improvisation est un « faire sans voir ni savoir avant », c'est le « processus même de construction, de création du savoir, à partir du bagage disponible et sur la base de tentatives, de bricolage, d'expérimentation, etc. » (Azéma, 2019). Partant de cette définition, l'improvisation comprend deux composantes : le bagage des acquis antérieurs et la création du savoir sur la base des tentatives. Ainsi, l'enseignant agit, décide et improvise à partir de ce qu'il a et de ce qu'il est, ce qui met en valeur l'importance de l'expérience professionnelle qui consolide son bagage cognitif et émotionnel. Par ailleurs, comme l'enseignant dispense un savoir à coups d'essais et de tentatives qui risquent de ne pas réussir, il devrait s'entraîner à improviser efficacement, en activant « les bonnes zones du cortex cérébral » (Limb & Braun, 2008).

Le cadre méthodologique qui s'inscrit dans un paradigme constructiviste adoptant une approche qualitative prenant appui sur quatre focus groups, dont trois menés avec les étudiants, chacun étant formé de 9 étudiants à la Faculté, et un mené avec 7 enseignants. Cette étude a été menée à la fin du cursus de formation M2 auprès des étudiants choisis aléatoirement parmi ceux qui exercent déjà leur métier. Le guide d'animation des focus groups avec les étudiants s'est basé sur deux rubriques, l'une porte sur la perception des étudiants quant à leur compétence d'improvisation et, l'autre, sur leur perception quant aux besoins en termes de formation pour développer cette compétence. Quant à celui utilisé avec les enseignants, il sert à récolter leurs conceptions sur la notion de l'improvisation et sur leur degré de désirabilité d'introduire l'entraînement à l'improvisation dans la formation de leurs étudiants. L'analyse des résultats est fondée sur les verbatim collectés auprès des étudiants et qui ont été croisés avec les verbatim issus d'entretiens avec les enseignants.

Les résultats obtenus montrent que la majorité des étudiants insiste sur la mise en place d'activités d'entraînement à l'improvisation en salle de classe tels les jeux de rôle, les débats, les activités de créativité et le théâtre stimulant l'interaction en classe. Certains étudiants ont demandé de repenser le concept des stages de sorte à leur donner toute la possibilité de confronter la réalité en classe telle qu'elle se présente afin d'éviter tout choc ultérieurement, ce qui leur permettrait de développer des mécanismes de pensée en action (Pelletier & Jutras 2008). Toutefois, cinq étudiants seulement ont été réticents par rapport à la nécessité de cet apprentissage et pensent qu'il est difficile d'apprendre à improviser. Cette réticence a été également évoquée par deux enseignants uniquement qui pensent que « l'improvisation ne s'improvise pas », et donc ne s'apprend pas. Par ailleurs, les autres enseignants étaient désireux d'introduire des activités d'entraînements, rejoignant Lahire (2006, p. 233) qui précise que « la croyance en (...) une pratique est (...) indissociable de ce que l'on pourrait appeler le degré de "désirabilité collective entretenue à son égard ». Par ailleurs, les résultats rejoignent les travaux de Yinger (1987) et soulignent la complexité de l'acte d'improviser en situation d'enseignement vu la durée de l'acte, la nature de la situation complexe et la capacité de mobiliser les acquis antérieurs dans une nouvelle situation. En conclusion, la présente recherche a mis en évidence le souci des futurs enseignants vis-à-vis de leur capacité d'improvisation en salle de classe. Elle ouvre une perspective d'avenir pour expérimenter une formation à l'improvisation, éclairée par les besoins collectés du terrain.

### **Références bibliographiques / References**

- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? Activités [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, URL : <http://journals.openedition.org/activites/3941>
- Charles J. Limb & Allen R. Braun, Neural Substrates of Spontaneous Musical Performance: An fMRI Study of Jazz Improvisation. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0001679> Published: February 27, 2008
- Lahire, B. (2006). Culture. In S. Mesure & P. Savidan (dir.), Le dictionnaire des sciences humaines (pp. 232-234). Paris : PUF

Sawyer, R. K. (2004). Creative teaching: Collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.

Yinger, R. J. (1987, avril). By the seat of your pants: An inquiry into improvisation and teaching. Communication présentée au congrès annuel de l'American Educational Research Association, Washington, D.C.

---

**T07 Catherine Dupuy**, MCF, Sciences du langage. Université de Montpellier. LIRDEF. (Faculté d'Education) – [catherine.dupuy@umontpellier.fr](mailto:catherine.dupuy@umontpellier.fr)

*« Moments d'improvisation » en classe de français et développement professionnel*

*« Improvisation Moments » in the French Classroom and Professional Development*

**Résumé :** Cette communication propose de montrer le rôle des pratiques langagières dans la classe de français. L'étude d'extraits de verbatim en classe de français porte sur l'improvisation quand l'enseignant tente d'aboutir à « la justesse relationnelle ». (Chekhov, 1986 cité par Lattion et Papaux, 2003 : 32).

**Mots-clés :** Enseignement de l'oral, Interactions, Pratiques langagières, Agir enseignant, activité professionnelle

**Abstract:** This paper proposes to show the role of language practices in the French class. The study of verbatim excerpts in French class focuses on improvisation when the teacher attempts to achieve "relational correctness" (Chekhov, 1986 cited by Lattion and Papaux, 2003: 32).

**Keywords:** Oral Teaching, Interactions, Language Practices, Acting Teacher, Professional Activity

### **Texte de présentation**

Dans une certaine mesure, l'image de l'enseignant-improvisateur est frappante car elle métaphorise l'interprétation de son action : un acteur, une mise en scène et un dialogue pédagogique adressé à un public d'élèves. Et si cette représentation circule encore dans la culture professionnelle, c'est qu'elle valorise « l'art didactique » (et non pas dramatique) du personnage-enseignant qui orchestre l'organisation de la parole et des discours en fonction des cadres participatifs de la réalité de son métier (Goffman, 1991).

Cette communication propose sur un plan général de montrer le rôle des pratiques langagières dans l'activité réelle de l'enseignant. En suivant le fil de l'analogie avec l'improvisation théâtrale, nous abordons spécifiquement les enjeux des échanges comme des formes d'action verbales et non verbales qui, interprétées par une approche de l'improvisation sont des observables de la régulation des énonciations des élèves et de l'enseignant.

Pour cela, la part des pratiques langagières sert à la fois d'unité d'analyse et objet de recherche dans le cadre théorique et méthodologique de la linguistique de l'interaction que nous adoptons (Kerbrat-Orecchionni et Plantin, 1995; Bronckart, 2004).

Le principe d'étudier les caractéristiques polyfocalisées des pratiques langagières nous conduit à dépasser le modèle linguistique conversationnel sous la forme stricte du dialogue élèves/enseignant pour se consacrer à l'analyse des discours dans toute leur complexité. (Boutet, 1998).

L'enjeu est d'abord de mettre au jour les modalités d'interactions de l'enseignant qui impliquent de négocier les significations des objets de la situation didactique ainsi que leur acceptation par les interlocuteurs-élèves. Ensuite, en délimitant l'étude par des extraits de verbatim en classe de français

lors d'activités orales de lecture de textes en fin d'école primaire, nous sélectionnons les discours qui portent sur les tentatives de l'enseignant pour aboutir à « la justesse relationnelle » qui assure la communicabilité des échanges (Chekhov, 1986 cité par Lattion et Papaux, 2003 : 32).

Nous interprétons, au travers des interventions entre élèves et enseignant plutôt que pairs lors de plusieurs phases de séances, les gestes de l'enseignant-improvisateur qui reprennent les contenus propositionnels des élèves à des fins d'explicitation en examinant les données actionnelles du contexte local de la situation. (Fillietaz, 2004).

Nos résultats montrent que plusieurs « moments d'improvisation » inscrits dans l'exigence de la dynamique interactionnelle des significations au niveau de l'attention, décentration et réflexivité des élèves conduits par la justesse relationnelle de l'enseignant ont pu laisser la main aux interventions des élèves. Ces moments saisissent une typologie émergente de co construction des capacités orales des élèves (capacité à prendre sa place dans les échanges, sens de la répartie, entrer en relation et à s'exprimer par le corps) qui cherche à privilégier la mise en œuvre de compétences comme l'écoute, le parler, le lire et l'écrire.

L'analyse empirique apporte un éclairage sur une des facettes langagières de la problématique didactique de l'improvisation professionnelle en tant qu'ajustement alors que le dit/dire est tâtonnant dans le processus on line de coproduction des interactions qui le constitue.

Quelques fragments discursifs ont à voir avec l'improvisation dans son versant émotionnel, susceptible de suractiver les équilibres cognitifs et langagiers des interlocuteurs.

### **Presentation text**

To a certain extent, the image of the teacher-improviser is striking because it metaphorizes the interpretation of his action: an actor, a staging and a pedagogical dialogue addressed to an audience of students. And if this representation still circulates in the professional culture, it is because it values «didactic art» (and not drama) the teacher-character who orchestrates the organization of speech and discourse according to the participatory frameworks of the reality of his job (Goffman, 1991).

This communication proposes on a general level to show the role of language practices in the real activity of the teacher. Following the thread of the analogy with theatrical improvisation, we address specifically the issues of exchanges as forms of verbal and non-verbal action that, interpreted by an approach of improvisation are observable from the regulation of student and teacher utterances.

To this end, language practices serve both as a unit of analysis and as the object of research in the theoretical and methodological framework of interaction linguistics that we adopt (Kerbrat-Orecchionni and Plantin, 1995; Bronckart, 2004). The principle of studying the polyfocused characteristics of language practices leads us to go beyond the conversational linguistic model in the strict form of student/teacher dialogue to devote ourselves to the analysis of discourses in all their complexity. (Boutet 1998; Sarangi and Roberts 1999).

The challenge is first of all to bring to light the methods of teacher interaction that involve negotiating the meanings of the objects of the didactic situation as well as their acceptance by the interlocutors-pupils. Then, by delineating the study with verbatim excerpts in French class during oral reading activities at the end of primary school, we select the speeches that focus on the teacher's attempts to achieve "relational correctness" which ensures the communicability of exchanges (Chekhov, 1986 cited by Lattion and Papaux, 2003: 32).

We interpret, through interventions between students and teachers rather than peers during several phases of sessions, the actions of the teacher-improvisator that takes up the propositional contents of the students for the purpose of explicitation by examining the actional data of the local context of the situation. (Fillietaz, 2004).

Our results show that several «moments of improvisation» inscribed in the requirement of the interactive dynamics of the meanings at the level of attention, Decentralization and reflexivity of the students led by the relational correctness of the teacher in the recess were able to leave the hand to the interventions of the students. They grasp an emerging typology of co-construction of the oral abilities of the pupils (ability to take its place in the exchanges, sense of distribution, to enter into relations and

to express itself through the body) which seeks to privilege the implementation of skills such as listening, speak it, read it and write it.

The empirical analysis sheds light on one of the linguistic facets of the didactic problem of professional improvisation or adjustment while the said/said is groping in the on-line process of co-production of the interactions that constitute it.

Some discursive fragments have to do with improvisation in its emotional aspect, likely to overactivate the cognitive and linguistic balances of the interlocutors.

### **Bibliographie / References**

Boutet, J. et al. (1998). *Le monde du travail*. Paris : Editions La Découverte/Syros.

Bronckart, J.P. (2004). *Transformer l'école*. De Boeck Supérieur. Raisons Educatives.

Fillietaz ; L. (2004). *Les modèles du discours face au concept d'action*. Cahiers de linguistique française, 26.

Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Editions de Minuit.

Kerbrat-Orecchioni, C. et Plantin, C (). *Le Trilogie*. Presses universitaires de Lyon.

Lattion, J et Papaux, O. (2003). *Didactique, texte et jeu dramatique*. Université de Genève Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

---

## T08 – Symposium long

Porteurs du projet : Éric Saillot\* et Dominique Bucheton\*\*

\*Maître de conférences, Département des sciences de l'éducation, Université de Caen Normandie (CIRNEF) – [eric.saillot@unicaen.fr](mailto:eric.saillot@unicaen.fr)

\*\*Professeure des Universités honoraire, Faculté d'éducation de l'Université de Montpellier (LIRDEF)

*L'heuristique de la notion d'ajustement dans l'analyse de l'activité d'enseignement ou de formation pour questionner la tension dialectique entre improvisation réglée et bricolage*

*The heuristic of the notion of adjustment in the analysis of the teaching or training activity to question the dialectical tension between regulated improvisation and bricolage*

La composition du *symposium* sera donc la suivante :

### Jour 1 :

1- **Dominique Bucheton** (PU honoraire, Montpellier)

2- **Éric Saillot** (MCF, Caen)

3- **Alain Jean** et **Richard Etienne** (MCF HDR et PU émérite, Montpellier)

### Jour 2 :

4- **Lalina Coulange** et **Aurélien Chesnais** (PU et MCF, Bordeaux, Montpellier)

5- **Véronique Boiron** et **Virginie Billon** (MCF et doctorante, Bordeaux)

6- **Frédéric SAUJAT** et **Pierre-Alain Filippi** (PU et doctorant, Aix-Marseille)

Animateur des débats : Thierry Piot (PU, Caen)

### **Texte de présentation :**

Dans le cadre du colloque « *Improviser l'enseignement... Enseigner l'improvisation* », ce symposium propose de questionner la tension dialectique entre improvisation réglée et bricolage (Perrenoud, 1994) dans l'activité d'enseignement ou de formation à l'aune de la notion d'ajustement. Nous souhaitons mettre en lumière les ajustements des enseignants ou des formateurs qui leur permettent de prendre une *succession de micro-décisions* de tous ordres, afin de gérer en même temps différentes dimensions de leur activité pédagogique et didactique. Ces ajustements pédagogiques et didactiques peuvent-ils être assimilés à une activité d'improvisation qui n'est ni un « *faire sans préparation* », ni une réponse à une perte de contrôle de la situation, ni « *une activité sans bagage* », déconnectée du vécu des acteurs et des savoirs précédemment construits dans leur parcours (Azéma, 2019) ?

Le cadre théorique principal de ce symposium s'appuie sur les travaux de Dominique Bucheton autour de son modèle de l'agir enseignant appréhendé comme un ensemble de gestes professionnels ajustés, qui répondent à l'imprévisibilité des situations et à des macro-préoccupations enchâssées, modélisées dans le cadre d'analyse du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009). Dominique Bucheton définit l'ajustement dans l'activité enseignante comme « *la manière dont l'agir langagier et corporel de*

*l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon* » (Bucheton, 2009, p. 64). Ce cadrage théorique a été poursuivi par Éric Saillot dans un ouvrage qui développe la conceptualisation de la notion d'ajustement dans l'activité d'enseignement-apprentissage et propose des cadres d'analyse (2020).

Les gestes d'ajustements dans l'activité d'enseignement-apprentissage avaient déjà été évoqués par Marguerite Altet dans ses analyses plurielles des pratiques enseignantes centrées sur les processus médiateurs et situationnels, les modes d'ajustement et l'articulation interpersonnelle. De son côté, Sensevy considère que l'agir enseignant est un « *processus constant d'ajustement mutuel* » (2011, p. 52). Les gestes d'ajustement ont été récemment appréhendés sous l'angle des pratiques d'étayage de professeurs des écoles en situations d'aide personnalisée aux élèves en difficulté (Saillot, 2015) en particulier à partir de leurs gestes professionnels d'observation et d'écoute. Ces gestes et postures d'ajustement permettent aux enseignants et aux formateurs de développer une grande flexibilité (Wanlin et Crahay, 2012) dans la planification ou dans l'interaction, flexibilité comparable à l'improvisation (Azéma, 2019), comme chez des acteurs, des musiciens de jazz (Erickson, 1982 ; Tochon, 1993 ; Yinger, 1987), ou des restaurateurs dans une cuisine en plein « coup de feu » (Huberman, 1980). Nous pensons que la notion d'ajustement dans l'agir enseignant est particulièrement heuristique pour décrire et comprendre les fonctionnements improvisationnels (Tochon et Dionne, 1994) en situation. La posture d'ajustement réactualise la figure du praticien réflexif de Schön (1994) et souligne l'importance de la conceptualisation dans l'action (Vergnaud, 1996) des professionnels qui tentent de s'adapter aux fluctuations de la situation, aux imprévus (Jean, 2009), ou aux besoins spécifiques des élèves, identifiés dans le feu de l'action. Tochon (1993) considère l'improvisation dans l'enseignement comme la meilleure, sinon la seule, manière pour l'enseignant de prendre en considération les réactions des élèves, même surprenantes, et les événements imprévus de la classe, tout en tentant de maintenir le cap de la séance initialement prévu.

Ce symposium s'appuie donc sur six communications afin de débattre scientifiquement de l'heuristique de la notion d'ajustement sous l'angle de la tension dialectique entre improvisation réglée et bricolage (Perrenoud, 1994) dans l'activité d'enseignement ou de formation. Nous avons cherché à alterner entre des communications issues de l'équipe de recherche initiale de Dominique Bucheton (2009) et des communications de chercheurs qui questionnent plus récemment la notion d'ajustement dans l'activité des enseignants ou des formateurs. Ce symposium sera l'occasion de poursuivre les débats scientifiques et de discuter de nouvelles perspectives autour de la notion d'ajustement, en tentant d'articuler les questions de recherche aux problématiques de formation, dans le respect de la complexité de l'agir enseignant.

### **Bibliographie indicative / References**

- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? Numéro thématique « Comprendre le travail dans les métiers adressés à autrui », Revue *@ctivités*, 16-1.
- Bucheton, D. (Dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares Editions.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, vol.3, n°3, p. 29-48.
- Jean, A. (2009). *Traitement des imprévus par les professeurs stagiaires de technologie en formation initiale*. Thèse de doctorat publiée. ANRT, Lille.
- Saillot, E. (2015). Analyse des pratiques d'étayage des professeurs des écoles en situation d'aide personnalisée : modélisation d'une posture professionnelle, *Les dossiers des Sciences de l'éducation* : Toulouse.
- Saillot, E. (2020). *S'ajuster au cœur de l'activité d'enseignement-apprentissage. Construire une posture d'ajustement*. Collection Pédagogie : crises, mémoires, repères, L'Harmattan.



- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. New-York : Basic Books. Trad. par Heynemand, J. et Gagnon, D.(1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Les éditions Logiques, coll. Formation des Maîtres.
- Tochon, F. V. (1993). Le fonctionnement « improvisationnel » de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19(3), 437-461.
- Wanlin, P., et Crahay, M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. *Education et Didactique*, 6(1), 9-46.

---

**T08.1** Dominique Bucheton, Professeure des Universités honoraire, Faculté d'éducation, LIRDEF, Montpellier, [dominique.bucheton@univ-montp2.fr](mailto:dominique.bucheton@univ-montp2.fr)

*Comprendre les diverses logiques qui facilitent ou empêchent l'ajustement et l'improvisation dans la classe : une question nodale pour la formation.*

*Understand the various logics that facilitate or prevent classroom adjustment and improvisation: a nodal question for training*

**Résumé :** La thèse qui sera défendue dans cette communication est la suivante : la co-activité dans la classe des élèves et de l'enseignant, tout à la fois cognitive, langagière et sociale, nécessite un système constant d'ajustements réciproques où la gestion des imprévus (Jean 2009), et les improvisations ont la part belle (Azéma 2019). Son efficacité, ses malentendus ou ses obstacles, relèvent de logiques et niveaux multiples d'ajustement (Bucheton 2009), un ajustement qui concerne autant les élèves que les enseignants.

**Mots clés :** ajustement, gestes professionnels, postures, logiques d'arrière-plan, logiques profondes

**Abstract:** The thesis to be defended in this communication is the following: the students' and teacher's co-activity in class, which is at the same time cognitive, linguistic and social, requires a constant system of reciprocal adjustments where the management of unforeseen events (Jean 2009) and improvisations have a fair share (Azéma 2019). Its efficiency, its misunderstandings or its obstacles stem from multiple logics and levels of adjustment (Bucheton 2009), an adjustment that concerns both students and teachers.

**Keywords :** adjustment, professional gestures, posture

### **Texte de présentation**

La thèse qui sera défendue dans cette communication est la suivante : la co-activité dans la classe<sup>3</sup> des élèves et de l'enseignant, tout à la fois cognitive, langagière et sociale, nécessite un système constant d'ajustements réciproques où la gestion des imprévus (Jean 2009), et les improvisations ont la part belle (Azéma, 2019). Son efficacité, ses malentendus ou ses obstacles, relèvent de logiques et niveaux multiples d'ajustement (Bucheton 2009), un ajustement qui concerne autant les élèves que les enseignants.

Pendant son cours, l'enseignant se heurte et compose avec toutes sortes d'obstacles pour faire réfléchir, travailler, apprendre et éduquer un collectif d'élèves qui chacun a une histoire singulière tout à la fois sociale, scolaire et culturelle. L'enseignant pour aller au bout de ses objectifs d'enseignement est amené à prendre toutes sortes de décisions : la pendule qui avance, des obstacles didactiques

---

<sup>3</sup> Bucheton et Chabanne 1997 (org) : colloque international Montpellier sur « la co-activité maître -élèves dans la classe de français ».

imprévus, divers événements socio-relationnels qui surgissent, des incidents techniques, etc. Il gère sur le fil, avec plus ou moins d'efficacité la dynamique de ce « grand cerveau social » qu'est une classe au travail. Un collectif classe qui selon les disciplines, les enseignants, le moment de la journée varie dans ses engagements, joue ou ne joue pas le jeu attendu (Sensévy). La relation éducative et didactique est donc toujours à risques, toujours incertaine, avec en France une efficacité très différente selon les milieux sociaux. Les fonctionnements de cette co-activité se jouent sur plusieurs registres ou logiques de décisions, tous emboîtés. Par le terme « *logique* » on postule que les décisions, souvent improvisées dans l'action sont sensées (motivées) pour les acteurs, alors même que pour l'observateur elles peuvent paraître parfois ineptes ou contreproductives. Certaines de ces logiques d'action, sont visibles et directement observables : voir *le multi-agenda des préoccupations de l'enseignant* (Bucheton, Brunet Lyria 2005), *le jeu croisé des gestes professionnels et postures des enseignants* (Bucheton Soulé 2009, Bucheton 2017) Voir aussi les travaux de l'équipe de Sensévy (2011). Mais cet observable ne représente que le dessus de l'iceberg. D'autres logiques sont cachées, plus ou moins conscientes tant chez les élèves que chez les enseignants. Elles font obstacles ou au contraire facilitent la relation éducative et pédagogique. Elles ne font pas consensus entre les enseignants tant sur le plan des conceptions didactiques, que des valeurs ou principes éducatifs et démocratiques au cœur du métier enseignant. Pourtant elles ne sont que très rarement discutées en formation.

D'où la question : pour comprendre les décisions de l'enseignant dans l'action il est nécessaire d'identifier les logiques d'arrière-plan que sont les représentations, mythes, doxas collectives, comme les logiques personnelles plus profondes, issues de l'histoire et expérience sociale, familiale et professionnelle de chacun. Qu'est-ce qui conduit par exemple tel enseignant à adopter un jeu très fermé de postures d'étayage, (enseignement et contrôle) et tel autre à circuler au contraire sur un jeu plus ouvert et dès lors plus efficace de postures d'étayage (il accompagne, se tait, lâche prise, n'enseigne qu'au bon moment, surprend ses élèves) ? Pourquoi les élèves de milieu populaire sont-ils particulièrement sensibles aux jeux fermés des postures d'étayage : décrochent ou sèment le bazar quand d'autres s'accrochent et persévèrent de manière scolaire et passive. Pour une petite minorité, ils peuvent pourtant dans les mêmes conditions développer un haut niveau de réflexivité (PISA 2018). Où se logent leur engagement dans la classe, leurs représentations d'eux-mêmes et de leur futur ?

Il s'agit de comprendre où se joue la créativité et la liberté pédagogique des enseignants qui s'autorisent à s'affranchir des contraintes institutionnelles (programmes ou modèles didactiques imposés par exemple) pour improviser et s'ajuster aux différences entre les élèves. Pourquoi certains penchent-ils pour le tri des élèves par groupes de niveau quand d'autres optent pour des groupes hétérogènes ? Pourquoi côté élèves, certains sont en sécurité dans les routines et paniquent au moindre changement d'habitude ?

La recherche présentée tente d'identifier, quelques points nodaux, dans le rapport au métier des enseignants. Ils orientent les choix professionnels dans l'action. Ils pourraient expliquer l'espace possible d'improvisation que se donne l'enseignant pour s'ajuster à ce qu'il perçoit et comprend de l'engagement ou non du collectif classe. Ces registres de réflexivité des uns et des autres plus ou moins conscients et objectivables, sont aussi ancrés dans des habitus, des routines scolaires. Sur quel système de valeurs, de principes didactiques et éducatifs partagés, des ajustements réciproques entre élèves et enseignants sont-ils possibles pour être efficaces ? Pour les comprendre, conjuguer les savoirs de champs théoriques larges est aujourd'hui nécessaire tant pour la recherche en éducation que pour une formation de haut niveau des enseignants.

La communication montrera à partir d'exemples et données de recherche pris dans le champ de la didactique du français comment la moindre décision improvisée ou non, comme les conduites des élèves, peuvent s'analyser selon des registres d'analyse différents. Elle s'attardera à développer le niveau des « logiques d'arrière-plan » qui renvoient plutôt à des analyses sociologiques, socio-culturelles, socio-langagières, historiques et institutionnelles, etc. Elle montrera comment Les « *logiques profondes* » relèvent, au contraire de la singularité des acteurs, de leur construction identitaire (histoire de vie, expériences scolaires, blocages, affects, sentiment de sécurité ou d'insécurité, valeurs lentement construites). La nature et les formes de l'engagement personnel dans le métier et, pour les élèves, dans leurs études, y sont sans doute profondément enracinées.

## Références bibliographiques / References

- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? Numéro thématique « Comprendre le travail dans les métiers adressés à autrui », Revue *@ctivités*, 16-1.
- Bucheton D. Brunet L, Lyria A. 2005 : « les gestes professionnels des enseignants : une architecture de gestes complexes » Actes du 5<sup>o</sup> colloque international , Recherche et Formation : « former des enseignants professionnels, savoirs et compétences, Nantes, CDROM
- Bucheton D (dir) 2009 : L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés, Octares, Toulouse.
- Bucheton D. Soulé Y (2009) : « les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées ». Didactiques et éducation, PUR Rennes (en ligne)
- Bucheton D. (7 Mars 2017) : conférence de consensus sur la différenciation, Paris CNESCO, (en ligne)
- Bucheton D. 2020 : *les gestes professionnels des enseignants, éthique et pratiques pour un monde en devenir*, ESF, Paris

---

**T08.2** Éric Saillot, Maître de conférences en sciences de l'éducation, Laboratoire CIRNEF (EA 7454), Université de Caen Normandie - [eric.saillot@unicaen.fr](mailto:eric.saillot@unicaen.fr)

### *Questionner les pratiques d'ajustement des professeurs des écoles stagiaires*

#### *Questioning trainee school teachers' adjustment practices*

**Résumé :** Notre recherche vise à outiller les visites-conseils des formateurs auprès des enseignants stagiaires, grâce à des questionnements d'explicitation articulés à notre modélisation de la posture d'ajustement. L'objectif pour le formateur est de questionner les pratiques d'ajustement des enseignants stagiaires en focalisant l'attention sur les indicateurs observés et écoutés qui lui ont permis de réguler son activité, dans une forme d'improvisation.

**Mots clés :** ajustement, posture, modèle d'analyse, formation, activité enseignante

**Abstract:** Our research aims at empowering trainers when they observe to observe trainee school teachers, thanks to explicitation questioning based on our framework of adjusted or fitted posture. The goal for the trainer is to question trainee school teachers' adjustment practices by focusing attention on what they observe and listen when they teach as a kind of improvised activity.

**Keywords:** adjustment, posture, analysis framework, training, teacher activity

#### **Texte de présentation**

La notion d'ajustement dans l'activité d'enseignement-apprentissage a été initialement appréhendée en sciences de l'éducation par Altet (1992) dans ses analyses plurielles des pratiques enseignantes centrées sur les processus médiateurs et situationnels, les modes d'ajustement et l'articulation interpersonnelle. Plus récemment, Dominique Bucheton (2009) a dirigé des recherches qui lui ont permis d'élaborer un modèle d'analyse de l'agir enseignant appréhendé comme un ensemble de gestes professionnels ajustés, qui répondent à l'imprévisibilité des situations et à des macro-préoccupations enchâssées, modélisées dans le cadre d'analyse du multi-agenda (Bucheton et Soulé, 2009). Suite à ces travaux fondateurs, nous avons poursuivi la conceptualisation de la notion d'ajustement dans les pratiques enseignantes que nous définissons comme une posture basée sur un registre de gestes professionnels qui vise à répondre à l'imprévisibilité de la situation et aux besoins d'apprentissage des élèves, dans une combinaison de flexibilité et de vigilance à la fois réflexives et pragmatiques,

pédagogiques et didactiques (Saillot, 2020). Nous avons élaboré une modélisation de cette posture d'ajustement autour du losange systémique « *penser-dire-faire-observer / écouter* ».

Cette communication s'appuie sur une recherche qui met à l'épreuve du terrain notre modélisation, dans le cadre de la formation des professeurs des écoles stagiaires (PES) par les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF) qui viennent les observer en classe afin de les conseiller et les faire progresser. Notre recherche s'inscrit dans l'approche de la didactique professionnelle car elle appréhende les formations en situations de travail comme « *l'analyse du travail pour rendre le travail formateur* » (Mayen et Gagneur, 2017, p. 72). Mayen et Gagneur questionnent les types d'aménagements à apporter aux situations afin qu'elles constituent pour les professionnels un environnement propice pour faire une expérience de qualité. Pour Pastré (1999), « *apprendre des situations* » revêt deux significations : apprendre à maîtriser des situations mais également apprendre par l'activité dans des situations particulières. La didactique professionnelle propose donc une analyse « *didactique* » du travail pour la formation, ce qui rejoint ainsi une des orientations de l'ergonomie, dont elle s'est inspirée : comprendre le travail pour le transformer (Faïta et Saujat, 2010).

En accord avec la Direction académique du Calvados qui gère la formation initiale des enseignants du premier degré, nous avons choisi de mener cette recherche avec trois PEMF dans l'accompagnement d'un des enseignants stagiaires dont ils ont la responsabilité du suivi en formation initiale (soit trois PES au total), dans chacun des trois cycles<sup>4</sup> de l'école. Cette recherche vise à accompagner les PEMF dans leurs visites conseils auprès des PES par la médiation de la modélisation de la posture d'ajustement afin qu'elle devienne un outil d'analyse de l'activité enseignante pour la formation.

L'objectif du côté des maîtres-formateurs est de leur fournir un appui à leurs questionnements d'explicitation dans les entretiens avec les PES qui suivent leurs observations en classe. Nous leur avons donc fourni un outil méthodologique qui organise les questionnements d'explicitation autour du losange systémique « *penser-dire-faire-observer/écouter* » de la modélisation de la posture d'ajustement. Du côté des PES, l'objectif est de les amener à mieux appréhender leurs pratiques d'ajustement en questionnant leur propre posture professionnelle en situation d'enseignement-apprentissage. Il s'agit de les aider à prendre conscience des indicateurs qu'ils ont réussi à observer ou à écouter, mais également ceux qu'ils n'ont pas repérés, afin d'identifier leurs empan et leurs objets d'ajustement. Au-delà des préparations pédagogiques et didactiques initiales qui sont généralement l'objet de toute l'attention des enseignants débutants, les formateurs cherchent à comprendre comment ils s'ajustent dans le feu de l'action aux multiples imprévus, ce qui revient à questionner une forme d'activité d'improvisation (Azéma, 2019). Cette recherche cible les pratiques d'ajustement dans l'activité enseignante de débutants afin de questionner la tension entre improvisation et bricolage (Perrenoud, 1983/1994), et finalement essayer de mieux comprendre l'activité d'improvisation inhérente à celle d'enseignement (Azéma, 2019).

Nous avons mené une formation de formateurs auprès des trois PEMF volontaires afin de les familiariser avec la modélisation de la posture d'ajustement. Les observations filmées ont lieu en janvier 2020. Chaque PEMF a observé et filmé le PES en situation d'enseignement à l'aide d'une tablette numérique, ce qui a permis ensuite de visionner ensemble la séance dès la fin de celle-ci en support de l'entretien. Ces trois autoconfrontations simples ont été filmées puis retranscrites. En février 2020, nous avons mené des entretiens d'autoconfrontation sur ces premières autoconfrontations PEMF-PES, individuellement, avec chacun de ces six acteurs de la recherche. En avril 2020, trois nouvelles observations filmées étaient prévues, mais la situation sanitaire et le confinement ont suspendu cette recherche. Cependant, les premières données recueillies sont déjà conséquentes et permettent d'apporter des éléments de réponses intéressants à nos questionnements scientifiques étroitement liés à la formation pratique des jeunes professeurs des écoles. La modélisation de la posture d'ajustement permet-elle aux PEMF de mieux accompagner les PES dans leurs visites conseils ? Permet-elle aux PES de mieux analyser en situation leurs pratiques d'ajustement en leur donnant des points de vigilance réflexive et pragmatique ? Nous ferons le point sur les résultats de cette recherche dans le cadre de ce symposium.

---

<sup>4</sup> Cycle 1 pour la maternelle ; cycle 2 pour les niveaux CP, CE1 et CE2 ; cycle 3 pour CM1-CM2 et 6<sup>e</sup>.

## Références bibliographiques / References

- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? Numéro thématique « Comprendre le travail dans les métiers adressés à autrui », Revue *@ctivités*, 16-1.
- Bucheton, D. (Dir.), (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse : Octares Editions.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, vol.3, n°3, p. 29-48.
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (dir.), *Analyser l'activité enseignante, Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Laval : Presses de l'Université Laval.
- Mayen, P. et Gagneur, C.-A. (2017). Le potentiel d'apprentissage des situations : une perspective pour la conception de formations en situations de travail, dans J.-F. Métral, *Penser la didactique pour la formation professionnelle*, *Recherches en éducation*, n° 28.
- Pastré, P. (1999), « Éditorial », *Éducation Permanente*, n°139, p.7-11.

---

**T08.3** Alain Jean, Maître de conférences HDR, LIRDEF Faculté d'éducation Université de Montpellier, [alain.jean@umontpellier.fr](mailto:alain.jean@umontpellier.fr)

Richard Étienne, Professeur des universités émérite, LIRDEF Université Paul Valéry Montpellier 3, [Richard.Etienne@univ-montp3.fr](mailto:Richard.Etienne@univ-montp3.fr)

### *Imprévus, ajustement et développement de la compétence*

### *The unexpected events, adjustment and skill development*

**Résumé :** S'ajuster signifie-t-il coller au plus juste de la situation ou s'agit-il de laisser de l'espace pour que « cela fonctionne » comme en mécanique ?

Nous proposons d'analyser finement les traitements accordés par des enseignants à quatre imprévus en situation réelle de classe, puis d'étudier l'ajustement et le développement de compétence qui en résultent.

**Mots clés :** imprévus, ajustement, compétence, gestes professionnels, didactique professionnelle

**Abstract:** To adjust: is it sticking to the best of the situation or is it about leaving space so that "it works" the way it does in mechanics? We propose a fine analysis of the treatments granted by teachers to four unexpected events in an actual class situation, then we shall study the adjustment and the development of competence that ensure from them.

**Keywords:** unexpected, adjustment, competence, professional gestures, professional didactics

## Texte de présentation

### *Introduction*

Étymologiquement, le concept d'ajustement est issu du terme « juste ». En mécanique, il rend compte de l'action menée à bien pour obtenir un jeu fonctionnel permettant à deux pièces de se déplacer entre elles. Par analogie, faudrait-il que les acteurs d'une situation de classe, maître et élèves ou élèves entre eux, se collent au plus près ou laissent de l'espace pour que « cela fonctionne » ?

Pour Thievenaz dans son dernier ouvrage (2019, p. 222), c'est l'« inattendu » qui crée la possibilité d'un développement de l'expérience. Ce n'est donc pas systématique et c'est sous certaines conditions que l'imprévu peut induire de la construction de compétences.

### ***Adaptation, ajustement, faire entrer dans un cadre ou laisser de l'espace ?***

Le terme « ajustement » dériverait de « juste ». « *A (voy. À) et juste ; Issu de l'italien. aggiustare, qui vient de giusto, juste.* » (Littré). Il est ainsi lié à l'obtention du jeu optimal qui fait que « ça fonctionne » sans que « ça bloque » ou que « ça s'use trop vite ». Il semblerait que le terme « ajustement » apparaisse en mécanique vers 1689 « *espace ménagé pour la course d'un organe, d'un mécanisme* » (*Mme de Sévigné, Corresp., 6 avr., éd. R. Duchêne, t. 3, p. 570.*) (CNTRL). Ce jeu est nécessaire pour le fonctionnement dynamique du mécanisme. Les mécaniciens parlent de jeu positif lorsque cet espace, souvent de quelques millièmes de millimètres, est calculé pour que l'engin fonctionne. Ils parlent aussi de jeu négatif lorsqu'il s'agit de faire un ajustement serré, bloqué, afin de n'autoriser aucun mouvement entre les deux pièces.

L'analogie avec un enseignant et sa classe est significative. En effet, au-delà de l'intention de rapprocher des « *pièces qui s'emboîtent, qui doivent bouger entre elles* », il s'agit de laisser de l'espace d'action, de paroles, de pensées à des êtres humains présents dans une situation de classe, pour que « cela fonctionne ». Émergent alors au moins trois réflexions :

- 1) Que penser des « gestes professionnels ajustés » (Bucheton, 2009) ? Est-ce laisser du jeu, un espace pour que cela fonctionne et s'ajuster au plus près de la situation afin de tomber « juste » ? L'ajustement consiste alors dans l'action à modifier son comportement, ses prescriptions, ses préparations, ses gestes professionnels et surtout ses préoccupations et macro-préoccupations pour répondre aux besoins émergents des élèves et aux imprévus surgissant dans la situation.
- 2) Comment agir en situation de classe en prenant en compte ses divers entendements ? S'agit-il de réduire au maximum les écarts
  - Entre le maître et la situation de classe ?
  - Et/ou entre le maître et ce que demandent ou attendent ses élèves ?
  - Et/ou entre le maître et ce qu'il estime recevable des demandes ou attentes des élèves ?
- 3) Quelle différence introduire entre l'ajustement, action fine décrite ci-dessus, et l'adaptation, action plus grossière et moins nuancée, comme dans le cas de l'adaptation cinématographique d'un roman ? L'étymologie d'ajustement et ses usages dans les temps modernes sont différents de ceux d'adaptation qui irait dans le sens de rendre « apte », de faire entrer dans un cadre préétabli, en perdant de vue le travail d'improvisation qui se fait en raison des inattendus surgissant dans toute relation humaine.

### ***Perturbations, imprévus, ajustements et développement de la compétence***

Si être compétent c'est mobiliser des ressources au bon moment, les combiner à bon escient et les ajuster à la situation, alors l'ajustement devient essentiel pour les métiers de l'humain. Le traitement des imprévus ou ajustement à la situation serait révélateur non seulement de valeurs et de « *logiques profondes* » (Bucheton, (2009), mais également signe d'un développement de la compétence. Le but n'est pas de réussir une action dans une situation, mais également de renouveler cette réussite dans des situations changeantes, car c'est l'« inattendu » (Thievenaz, 2019, p. 222) qui crée la possibilité d'un enrichissement de l'expérience. Cependant, s'il n'existe pas d'apprentissage sans perturbation, toute perturbation ne provoque pas cet enrichissement.

Pour réussir une action dans diverses situations, il est nécessaire de comprendre pourquoi on l'a réussie. Cette nécessité d'être en posture de « coordination conceptuelle » et non de « coordination agie » est développée par Piaget dans "*Réussir et comprendre*" (1974). Pour Piaget, la coordination conceptuelle permet d'anticiper, d'élaborer des stratégies et de réussir dans diverses circonstances. C'est cette question de conceptualisation, d'élaboration de concepts que Vergnaud a reprise ensuite (1996). Elle s'accompagne de verbalisations de l'action et sur l'action, non seulement pour rendre conscient et donner le pouvoir d'agir (Clot, 1999) aux professionnels, mais également pour

l'évaluation de la professionnalité et de la compétence. Thievenaz (*ibid.*) établit que « *l'ouverture d'une activité d'enquête marque le passage d'un régime d'activité routinisé à un régime d'action plus attentif, conscient, réfléchi* ». Ainsi, le processus d'enquête permet de modifier et d'enrichir les « cadres de l'expérience ». Ce qui réhabilite les imprévus dans la formation, à condition que tous soient transformés en processus de développement du répertoire professionnel (Bucheton, 2015).

Nous développerons cette approche à l'aide de quatre imprévus en nous référant à la didactique professionnelle : les « concepts pragmatiques » (Pastré 2011) ainsi que les « invariants situationnels » et les « invariants du sujet » Vinatier (2002, 2005, 2009), tout en se rapprochant de la « modélisation des imprévus » (Jean, 2012)

### Références bibliographiques

Clot, Y. (1999). La fonction psychologique du travail. Paris : PUF.

Jean, A. (2012). L'analyse des imprévus et des événements dans le cadre de la cohérence entre théorie et pratique. Dans J. Desjardins, M. Altet, R. Étienne, L. Paquay, P. Perrenoud (dir.). La formation des enseignants: en quête de cohérence. Bruxelles : De Boeck Université, p. 69-84.

Jean, A., Étienne, R. (2009). La gestion des imprévus par un professeur débutant. Dans D. Bucheton (dir.). L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés. Toulouse : Octarès, p. 93-104.

Thievenaz, J (2019). Enquêter et apprendre au travail. Approcher l'expérience avec John Dewey. Dijon : éditions Raison et Passions.

Vinatier I. (2013), Le travail enseignant. Une approche par la didactique professionnelle. Bruxelles : De Boeck Université.

---

**T08.4 Aurélie Chesnais**, PR en didactique des mathématiques, LIRDEF, FDE, Université de Montpellier- [aurelie.chesnais@umontpellier.fr](mailto:aurelie.chesnais@umontpellier.fr)

**Lalina Coulange**, PR en didactique des mathématiques, Lab-E3D, Université de Bordeaux

*L'analyse a priori, un outil pour « penser » l'ajustement ?*

*A priori analysis, a tool for « thinking » adjustment ?*

**Résumé :** L'analyse a priori est un outil méthodologique commun en didactique des mathématiques. Nous problématisons des mises en relation possibles entre la notion d'ajustement (de l'activité enseignante) et l'analyse a priori (d'une tâche ou d'une situation).

**Mots clés :** analyse a priori, ajustement de l'activité enseignante, activités mathématiques des élèves, pratiques enseignantes, didactique des mathématiques

**Abstract:** A priori analysis is a methodological tool largely used in French Didactics of Mathematics. In our communication, we propose to question the relationships between adjustment (of teacher' activity) and a priori analysis (of a task or a situation).

**Keywords:** a priori analysis, adjustment, teacher's activity, Didactics of Mathematics

### Texte de présentation

L'analyse *a priori* est un outil méthodologique issu du champ de la didactique de mathématiques, initialement ancré dans la théorie des situations didactiques (Brousseau 1982). Sa visée première était d'identifier la reproductibilité de phénomènes didactiques et de démêler ce qui relevait du nécessaire et du contingent, dans une perspective liée à la conception et à la mise en œuvre d'ingénieries didactiques dans les classes. L'analyse a priori (d'une situation ou d'une tâche), a ensuite été repris comme outil pour l'étude des pratiques enseignantes « ordinaires » (Comiti, Grenier, Margolinas, 1995). Il s'avère aujourd'hui largement partagé par différentes approches théoriques en didactique des

mathématiques, y compris celles plus récemment développées sur l'activité de l'enseignant (Robert, 2008).

Nous faisons l'hypothèse que cet outil méthodologique permet d'éclairer l'activité de l'enseignant, du point de vue des gestes d'ajustement (Bucheton, Soulé 2009) et donc de la part d'improvisation qui lui est inhérente (voir le texte du cadrage du symposium), ainsi que ses effets potentiels sur les apprentissages. Plus précisément, nous parlons d'ajustements de l'activité enseignante aux activités mathématiques potentielles d'élèves, elles-mêmes en partie déterminées au regard de caractéristiques de tâches ou de situations. Si cet outil d'analyse *a priori* postule de fait que les activités des élèves sont pour partie prévisibles au regard de caractéristiques de tâches ou de situations, ce postulat n'implique ni que tout est prévisible (dans la forme que peuvent prendre ces activités, notamment langagière), ni même que l'enseignant est en mesure de prévoir ces activités. C'est par rapport à cette part d'imprévu, et même d'imprévisible, du point de vue de l'activité enseignante, que nous tenterons de repositionner la notion de gestes d'ajustement.

Nous ferons état de notre réflexion sur des mises en relation possibles entre analyse *a priori* et ajustement de l'activité enseignante, en illustrant notre propos par différents exemples issus de nos propres recherches (Chesnais 2018 ; Coulange, Jaubert et Lhoste 2018). Ces exemples prendront appui sur des analyses de séances de classes en termes de tâches ou de situations et de déroulements associés, dans différents contextes scolaires.

Nous nous interrogerons tout d'abord sur l'étude de variabilités dans l'activité enseignante, notamment la variabilité de l'activité langagière du professeur, liée à des tâches ou des situations identiques. Cette variabilité renvoie à des marges de manœuvre de l'action enseignante dont l'investissement est lié pour partie à des spécificités des enseignants, et pour partie à l'ajustement de l'enseignant à ce qu'il perçoit des activités des élèves en situation.

Nous questionnerons ensuite la distance entre l'analyse *a priori*, outil du chercheur, et l'analyse de la tâche ou de la situation faite par l'enseignant dans sa préparation (parfois elle-même qualifiée d'analyse *a priori* dans un contexte de formation initiale ou continue d'enseignants mais qu'il nous semble nécessaire de distinguer), laissant place à une part d'imprévu pour le professeur. Il s'agit de rentrer plus avant dans ce qui détermine des gestes d'ajustement, y compris à des échelles moins micro, plus locales voire macro, par exemple dans ce qui relève du choix d'une tâche ou d'une situation au regard d'enjeux de savoirs identifiés (ou non) par le professeur et de son inscription dans un projet plus global d'enseignement.

Un autre axe de questionnement, non sans lien avec le précédent, sera centré sur le rôle éventuel de la contingence (qui échapperait de fait à l'analyse *a priori* d'une tâche ou d'une situation et relèverait de l'imprévisible). Cette autre forme d'ajustement possible dans l'activité enseignante est à prendre en compte en lien avec un itinéraire cognitif plus global. Par exemple, comment l'enseignant peut-il ou non se saisir d'un événement contingent potentiellement porteur en termes d'apprentissages ? Sous quelles conditions, notamment du point de vue de la temporalité complexe de son activité ?

Enfin, nous développerons une question déjà présente « en filigrane » de nos différents exemples et particulièrement centrale dans nos recherches : à quelle(s) activité(s) d'élève(s), et même à ou pour quel(s) élève(s), l'activité enseignante s'ajuste-t-elle ? Cette question recouvre à la fois la variabilité des pratiques enseignantes renvoyant à des ajustements possibles de l'activité du professeur, liés à des contextes d'enseignement (hors et en éducation prioritaire), des publics d'élèves spécifiques, à ce qui contraint ou conditionne de tels ajustements, mais aussi à leurs effets potentiels ou avérés sur les apprentissages des élèves.

## Références bibliographiques / References

- Brousseau, G. (1982). D'un problème à l'étude *a priori* d'une situation didactique. In *Actes de la deuxième école d'été de didactique des mathématiques* (pp. 39-60). Olivet : IREM d'Orléans.
- Chesnais, A. (2018). La différenciation des pratiques enseignantes en mathématiques entre éducation prioritaire et milieu « ordinaire » : déterminants et marges de manœuvre. Dans B. Fouquet-Chauprade et A. Soussi (dir.), *Pratiques pédagogiques et éducation prioritaire* (p. 183-210). Berne: Peter Lang.



Comiti C., Grenier D., Margolinas (1995). Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. In G. Arsac, G., Gréa, J., Grenier, D., et Tiberghien, A. (dir.), *Différents types de savoirs et leur articulation* (pp. 92-113). Grenoble : La Pensée Sauvage.

Coulange L., Jaubert M., Lhoste Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. e. *Journal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive(e-JRIEPS)* (numéro spécial n°1), 64-86.

Robert A. (2008). La double approche didactique et ergonomique pour l'analyse des pratiques d'enseignants de mathématiques et une méthodologie pour analyser les activités (possibles) d'élèves en classe. Dans F. Vandebrouck (dir.), *La classe de mathématiques : activités des élèves et pratiques des enseignants* (pp. 45-68). Toulouse : Octarès.

---

**T08.5** Virginie Billon, Formatrice INSPE d'Aquitaine, doctorante, Université de Bordeaux, Lab E3D, EA 7441

Véronique Boiron, MCF, Formatrice INSPE d'Aquitaine, Université de Bordeaux, Lab E3D, EA 7441

*Quel potentiel didactique pour les gestes d'ajustement ?*

*Which didactic potential for the gestures of adjustment ?*

**Résumé :** Notre travail porte sur l'exploration des gestes professionnels d'ajustement dans le cadre d'un atelier d'écriture autonome en maternelle et cherche à caractériser leur potentiel didactique au regard des gestes d'étude des élèves.

**Mots clés :** ajustement ; posture ; scénario ; atelier d'écriture autonome ; gestes d'étude.

**Abstract :** Our research focuses on the exploration of "professional gestures of adjustment" in the context of an invented spelling workshop in kindergarten and seeks to characterize their didactic potential in relation with pupil's learning-gestures.

**Keywords:** adjustment, posture, didactic scenario, autonomous writing workshop

### **Texte de présentation**

Dans l'optique de notre présentation, nous allons nous intéresser aux gestes d'ajustement d'une enseignante exerçant en classe maternelle et plus spécifiquement à ce qui se joue lors des interactions durant des ateliers d'écriture autonome. Pour ce faire, nous reprenons à notre compte la définition d'ajustement proposée par Dominique Bucheton (2009/2014, p. 64) qui est « *la manière dont l'agir langagier et corporel de l'enseignant se règle sur la situation spécifique de la classe et plus encore sur l'évolution de cette situation pendant la leçon* ».

Nous avons choisi le contexte de l'atelier dirigé en maternelle car nous considérons qu'il est le lieu privilégié dans lequel s'élabore la signification de la relation scolaire pour de jeunes élèves. En effet, dans l'atelier dirigé, ces jeunes élèves sont davantage impliqués dans les interactions langagières orales qui organisent la relation didactique, dans la mesure où les scénarios langagiers oraux permettent à l'enfant d'apprendre à produire des énoncés contextualisés dans une situation partagée (Boiron, 2018) : à l'école, le plus souvent, un adulte et plusieurs enfants co-élaborent des situations de natures différentes. Par des questions, des ajustements et des négociations, l'adulte rend l'enfant acteur de ce qui est conventionnellement attendu (Bruner, 1987) pour que puisse aboutir ce qui est en jeu dans l'interaction en cours, du point de vue des modes d'agir-parler-penser.

L'atelier dirigé d'écriture autonome met en effet en jeu des scénarios d'apprentissage au sein desquels l'enseignant·e opère potentiellement une médiation fine entre l'élève et l'objet didactique. Cette médiation prend forme au travers de multiples interactions Enseignant·e-Élèves, initiées par des gestes enseignants spécifiquement adressés et orientés en direction d'élèves toujours singuliers. Le scénario didactique constitue un cadre de référence pour tous les acteurs. En tant que scénario, il permet à l'élève, par la stabilité qu'il propose, de reconnaître les attendus et d'anticiper son déroulement (Bruner, 1987), avec comme perspective plus ou moins lointaine de se détacher de l'étaillage de l'adulte et du scénario lui-même. Parallèlement, sa nature didactique centrée sur la compréhension du principe alphabétique qui régit la langue (Brigaudiot, 2015) permet à l'enseignant·e, d'une part, de maintenir l'orientation de ses choix d'enseignement et, d'autre part, d'improviser des réactions pédagogiques dans une dynamique qui est pour partie innovante (Nonnon, 2017) à partir des demandes d'étaillage ou des écrits produits singulièrement par les élèves. La condition de la réussite des apprentissages passe cependant par le « *jeu* » permis par les ajustements des modes d'agir-parler-penser des acteurs, en particulier de l'enseignant·e, témoignant ainsi de diverses postures d'étaillage (Bucheton et Soulé, 2009).

Notre corpus de données a été recueilli dans une classe de grande section d'une école en zone urbaine, de profil REP, en novembre 2018. L'enseignante exerce depuis trois ans en maternelle et c'est sa deuxième année dans cette école. Nous proposons d'explorer les manifestations de gestes d'ajustement produits au cours des interactions jouées lors d'un atelier d'écriture autonome. Pour cela, il nous faudra déterminer les grandes lignes de force du scénario chez l'enseignante tout en décrivant les modes d'ajustement repérés à partir des trois hypothèses suivantes :

- Hypothèse 1 : dans l'atelier d'écriture autonome, l'évènement (Bucheton, 2009 : 29) que constitue la réalisation graphique de l'élève contraint l'enseignant·e à improviser en partie ses orientations didactiques. Méthodologiquement, il s'agira alors de comparer les gestes enseignants face à deux élèves différents proposant des productions graphiques initiales contrastées ;

- Hypothèse 2 : Les différents gestes d'ajustement sont susceptibles de témoigner d'un éventail de postures d'étaillage chez l'enseignant·e, éventail que nous considérerons comme spécifique d'une professionnalité à l'œuvre. Méthodologiquement, il s'agira d'attribuer les différents gestes d'ajustement à des postures d'étaillage ;

- Hypothèse 3 : la pertinence didactique de l'ajustement se révèle par les gestes d'étude produits en écho par les élèves. Méthodologiquement, il s'agira de repérer quelques gestes d'étude des élèves emblématiques de l'encodage et de remonter sur les gestes d'ajustement didactiques qui ont pu les provoquer.

Si les gestes professionnels d'ajustement « *caractérisent l'extrême disponibilité et réactivité de l'enseignant en classe* » (Jorro, Bucheton, 2009, page 23) et si ces gestes professionnels d'ajustement se révèlent à fort potentiel didactique, la question de la formation focalisant sur ces gestes se pose à nous. En effet, ce qui distingue les gestes professionnels des gestes de métier est leur difficile exposition auprès des enseignants débutants du fait de l'extrême variabilité de leur déploiement dans des contextes toujours singuliers.

### Références bibliographiques / References

Boiron, V. (2018). Appropriation de scénarios langagiers oraux : effets sur les interactions et les productions langagières orales d'élèves de maternelle. *Recherches* n°68, 97-115.

Brigaudiot, M. (2015). *Langage et école maternelle*, Paris, Hatier.

Bruner, J. (1987). *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz.

Bucheton, D. (Dir). (2009). *L'agir enseignant : des gestes professionnels ajustés*, Toulouse, Octarès.

Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009) Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées, *Éducation & didactique*, vol 3, n°3, 29-48.

Nonnon, E. (2017). L'écureuil en cage de l'innovation entre changement prescrit et invention ordinaire. *Recherches*, n°66, 9-41.

---

**T08.6 Pierre-Alain Filippi**, Formateur INSPE d'Aix-Marseille, Doctorant en sciences de l'éducation- [pierre-alain.filippi@univ-amu.fr](mailto:pierre-alain.filippi@univ-amu.fr)

**Frédéric Saujat**, Professeur en sciences de l'éducation, INSPE d'Aix-Marseilles, Aix-Marseille Université, ADEF EA 4671, Programme CLAEF- [frederic.saujat@univ-amu.fr](mailto:frederic.saujat@univ-amu.fr)

*Affects et dimensions collectives dans l'activité d'ajustement lors d'épisodes  
d'improvisation*

*Affects and collective dimensions in the adjustment activity during episodes of  
improvisation*

**Résumé :** En appréhendant l'activité de professionnels de la formation comme quadruplement adressée, cette communication vise à élargir la notion d'ajustement en soulignant le rôle des affects et du collectif comme instrument psychologique dans le développement des gestes professionnels liés à l'improvisation.

**Mots clés :** Ergonomie de l'activité, gestes d'ajustement, improvisation, affect, collectif dans l'individu, développement.

**Abstract:** By apprehending the activity of training professionals as quadrupling addressed, this communication aims to broaden the notion of adjustment by emphasizing the role of affects and the collective as a psychological instrument in the development of professional gestures related to improvisation.

**Keywords :** Ergonomics of the activity, gestures of adjustment, improvisation, affect, collective in the individual, development.

**Texte de présentation**

Le texte de cadrage du symposium souligne que « la notion d'ajustement a permis de conceptualiser les réglages des gestes professionnels de l'enseignant qui tente de s'adapter à l'imprévisibilité constitutive de la co-activité d'enseignement-apprentissage avec les élèves ». Nous souscrivons à cette assertion, tout en proposant d'élargir et de redéfinir la notion de co-activité qu'elle mobilise.

Notre communication tire sa substance d'une intervention, conduite à la demande de professionnels de la formation et avec leur concours, dans une école supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE) du sud de la France, au moment de la refondation de la formation initiale des enseignants de 2013 (Filippi, 2020).

Cette refondation affectait le travail de ces formateurs dans la mesure où elle imposait la mise en œuvre d'une démarche nouvelle, articulant de manière étroite savoirs et compétences professionnelles, en rupture avec l'expérience acquise au sein des instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

Ce sont donc les difficultés éprouvées par ces derniers qui ont constitué la porte d'entrée dans l'analyse de leur activité (Wisner, 1995), et celles-ci sont consubstantielles à l'objet de recherche auquel nous nous intéressons, en tant qu'il est soumis à de multiples déterminations.

De ce point de vue, l'activité professionnelle est insaisissable hors d'une approche historico-culturelle. Elle est en effet orientée sans exceptions par le sujet agissant vers les autres, à savoir pour l'essentiel le milieu de travail constitué autour de l'objet de ce travail et pour traiter celui-ci, avec son

incontournable dimension collective, vers lui-même aussi, ses préoccupations, ses savoirs formels et incorporés, ce qui occasionne des confrontations incessantes.

Mais le travail des enseignants et des formateurs, s'il est bien comme celui de tout professionnel triplement dirigé (en fonction des préoccupations du sujet agissant, au travers de la tâche et vers les autres), présente une spécificité liée au fait que l'objet de sa tâche est double, simultanément tournée vers les contenus de formation et vers les activités multiples des formés.

On peut donc dire, en suivant Yvon et Garon (2006), que le travail formatif est quadruplement dirigé, et lesté de tous les conflits et tensions engendrés par ces quatre orientations à travers lesquelles l'activité d'ajustement cherche à se frayer un chemin.

Nous nous intéresserons plus particulièrement au développement de l'activité d'une formatrice, Brigitte, sous l'effet d'une « expérimentation clinique » (Clot & Leplat, 2005) au long cours conduite avec elle. L'enjeu était de la seconder dans le recyclage de ses préoccupations liées à des transformations de son travail, provenant non seulement des prescriptions « descendantes » mentionnées ci-dessus, mais aussi de prescriptions « remontantes », issues de l'objet même de son travail, en l'occurrence contribuer à engager des enseignants en formation initiale dans un processus de professionnalisation au moyen d'un nouveau dispositif, nommé « travaux dirigés délocalisés » (TDD).

En suivant le fil de ce développement tout au long de l'intervention, nous montrerons comment une difficulté, d'abord adressée à elle-même et se matérialisant par les obstacles imprévus du dispositif qu'elle conçoit initialement pour répondre à la prescription, la conduit à improviser un cadre d'échanges entre débutants qui va progressivement excéder ses capacités d'ajustement.

Cet épisode d'improvisation, qu'elle revit au cours de son autoconfrontation en manifestant des marques d'auto-affectation, fera l'objet d'une reprise quand le groupe de formateurs ESPE participant à l'intervention en sera le nouveau destinataire. Ce travail collectif sur le travail initial de Brigitte et ce qu'elle en dit au cours de son autoconfrontation simple, débouchera sur une requalification de la situation analysée, laquelle ne sera plus appréhendée comme l'effet d'une difficulté personnelle mais comme emblématique des dilemmes du métier de formateur.

Nous analyserons le processus de conversion de ces dilemmes en questions de métier partagées, et nous mettrons au jour la manière dont cette conversion a permis à Brigitte de transformer sa manière d'ajuster l'accompagnement des professeurs stagiaires dans le cadre de l'alternance.

Comment raisonner à partir de la singularité de ce cas, « non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » ? (Passeron & Revel, 2005, p.9).

Pour répondre à cette question nous avons retenu un certain nombre d'indicateurs de développement (Bruno et Méard, 2018), notamment l'auto-affectation, les compromis entre sens et efficacité, la création de nouveaux buts...

Le rapprochement du « cas Brigitte » à d'autres cas nous a permis d'éclairer les modalités selon lesquelles se sont déployées les possibilités de reprise d'initiative impulsées par l'intervention, et tout particulièrement le rôle qu'ont joué les dimensions subjectives et collectives dans le développement de son activité d'ajustement. Il ne s'agit pas seulement de souligner ici la manière dont le collectif de travail constitue une source majeure de l'activité du sujet, mais plutôt de mettre en avant un autre aspect des dimensions collectives de l'activité, à savoir celui du collectif dans l'individu. Nous désignons par là le processus à travers lequel le collectif devient un garant générique permettant à chacun d'appréhender les futures situations de travail, les problèmes qu'elles lui posent, avec leur part irréductible d'improvisation, et les réponses à y apporter, d'une autre façon.

## Références bibliographiques / References

Bruno, F. et Méard, J. (2018). Le traitement des données en clinique de l'activité : Questions méthodologiques. *Le travail humain*, 81, 35-60.

- Clot, Y. et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le Travail humain*, 68 (4), 289-316.
- Faïta, D. et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Saussez et F. Yvon (dir.). *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Québec : Presses de l'Université de Laval.
- Filippi, P.-A. (2020). Les ressources psychosociales comme instruments de reprise du pouvoir d'agir : Le cas de formateurs d'enseignants en ESPE confrontés à un nouveau dispositif de formation. *Thèse de doctorat en sciences de l'éducation*, Aix-Marseille Université.
- Passeron, J.-C. et Revel, J. (dir.) (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Yvon, F. et Garon, R. (2006). Une forme d'analyse du travail pour développer et connaître le travail enseignant : l'autoconfrontation croisée. *Recherches qualitatives*, 26(1), 51-80.

---

**T09** Carolyn Griffith (Formatrice à l'Institut Supérieur Technologique Montplaisir, Valence) ; Aurélie Guitton (Docteure de l'université de Grenoble, laboratoire Lidilem ; Formatrice à l'Inspé de l'Académie de Grenoble, antenne de Valence, et à l'Institut Supérieur Technologique Montplaisir, Valence) – aurelie.guitton@univ-grenoble-alpes.fr

*Improvisation et empathie dans la formation professionnelle et disciplinaire de  
futurs soignants*

*Improvisation and empathy in the training of future health care professionals.*

**Résumé :** Au cours de cette communication, nous présenterons un dispositif d'enseignement créatif visant à développer des compétences transversales, notamment la compétence empathique, chez des étudiants en formation paramédicale. Nous verrons comment cet enseignement prend place dans les différentes disciplines concernées (anglais, culture générale, formation professionnelle) et comment est introduit le travail d'improvisation. Nous discuterons des difficultés rencontrées et des effets constatés de cet enseignement.

**Mots-clés :** improvisation - créativité – résonance – compétences transversales – formation paramédicale

**Abstract:** In this presentation we will present a creative teaching programme whose aim is to develop interdisciplinary skills, in particular empathy, among students in medical training. We will see how this particular teaching method can be found in different subjects: English, General Culture, professional training, and how improvisation has been introduced within this training. We will discuss the difficulties encountered and the results observed from this teaching programme.

**Keywords:** improvisation - creativity – resonance – interdisciplinary – medical course

**Texte de présentation**

La présente communication prend appui sur la mise en place d'un enseignement créatif auprès d'étudiants en formation professionnelle (BTS en 3 ans en cours d'universitarisation). Ces étudiants se destinent à des métiers paramédicaux (orthoprothésistes et prothésistes). Leur formation comprend des cours d'enseignement général, de pratique en atelier, et de stages en milieux professionnels. La problématique posée aux enseignants est de parvenir à créer à la fois du lien, du sens, entre ces différentes composantes de la formation, et une dynamique de groupe.

L'objectif du dispositif mis en place est de proposer des activités favorables au développement de la créativité et des compétences transversales, c'est-à-dire professionnelles et disciplinaires, des étudiants. Cet enseignement repose sur l'étroite collaboration de trois enseignantes de disciplines différentes : anglais, culture générale et formation professionnelle. Pour cela, les enseignantes se sont fortement appuyées sur des travaux portant sur la créativité (dont Isabelle Capron Puozzo, dir., 2016) et utilisent des outils comme le livret d'évaluation des compétences créatives proposé par le groupe Promising de l'Université Grenoble Alpes. Ce livret de compétences nous aide, comme nous le montrerons, à suivre la progression des étudiants ainsi que leur enrôlement dans la tâche.

Au cours de l'année scolaire, des situations d'apprentissages faisant appel à l'improvisation ont été mises en place afin de développer les compétences professionnelles (notamment concernant la prise en charge du patient) et disciplinaires (notamment linguistiques et culturelles, en français et anglais). Enseigner avec la créativité et l'improvisation a permis de croiser ces différentes compétences et de voir dans quelle mesure ces compétences sont des compétences transversales.

L'aspect sur lequel nous avons choisi de communiquer est celui du développement de la compétence empathique au cours de l'enseignement transdisciplinaire mis en place auprès de ces étudiants. En effet, pour de futurs soignants, la compétence empathique et la qualité de relation avec le patient sont des aptitudes professionnelles clé, auxquelles il peut être compliqué de former les jeunes étudiants. Car la compétence empathique n'est pas une compétence innée et, comme le montrent les travaux de Serge Tisseron (2010) empathie émotionnelle et empathie cognitive se complètent et co-construisent.

Ainsi, nous expliquerons dans quelles mesures nous avons lié travail sur l'empathie, travail de l'improvisation et créativité. En effet, en nous appuyant sur différents modèles de la créativité, dont le modèle de l'approche multivariée de la créativité de Todd Lubart et al. (2015), nous détaillons comment le travail mené dans les trois disciplines concernées par ce dispositif d'enseignement permet de travailler les facteurs cognitifs, conatifs, émotionnels et environnementaux, nécessaires pour développer le potentiel créatif, et de ce fait permet aussi d'accorder une place privilégiée au développement de la compétence empathique.

De plus, il nous paraît important de montrer le rôle et l'importance de la compétence empathique dans les situations dites d'improvisation. En effet, souvent restreinte aux interactions émotionnelles, l'empathie revêt une dimension sociale beaucoup plus complexe : « Dans une relation empathique complète, l'autre nous révèle à nous-même, et nous le révélons à lui. C'est une relation dynamique et réciproque. » (Tisseron, 2010 : 54) Improviser, c'est aussi s'inscrire dans un groupe et évaluer ses relations à l'autre. Nous avons alors inscrit notre réflexion dans le cadre d'une sociologie de la relation humaine proposé par Harmut Rosa. Ce dernier théorise le concept de *résonance*. Proposant une perspective nouvelle dans la théorie critique de la société, Hartmut Rosa vise à développer une meilleure qualité de relation au monde. A travers ce concept de *résonance*, le sociologue envisage à différents niveaux (corporel, affectif, cognitif) les relations au monde, à autrui, à la société, au savoir.

Notre proposition de communication vient s'inscrire dans l'axe « identités et professionnalisation ». Au cours de la communication, nous présenterons nos objectifs et les raisons pour lesquelles nous avons choisi d'introduire l'improvisation dans nos enseignements, en montrant quelle importance nous avons accordée au développement de la compétence empathique. Nous présenterons aussi les différentes activités liées à l'improvisation que nous avons proposées ainsi que les choix pédagogiques et didactiques effectués. Nous analyserons aussi les difficultés auxquelles enseignants et étudiants ont été confrontés ainsi que les intérêts constatés de ces méthodes pour la formation professionnelle de futurs soignants.

### **Presentation text**

This presentation is about the introduction of a creative teaching programme for students in professional training (French BTS 3-year diploma, currently being reformed to become a bachelor degree. These students are on medical courses to become prosthetists orthotists and pedorthists. Their training includes academic subjects, practical teaching in workshops and clinical internships. The challenge facing teachers in this course is to create meaningful links across the different subjects of the course, as well as group dynamics.

The aim of the teaching programme is to propose activities which encourage the development of creativity in interdisciplinary skills, ie both professional and academic teaching. This teaching programme has involved the close collaboration of 3 teachers of three different subjects, English, General Culture and professional training. The teachers wrote their programme inspired by publications on the subject of creativity including Isabelle Capron Puozzo, 2016 and using tools such as the booklet “Assess your 12 creative skills” by the group Promising of the University of Grenoble Alpes. We will demonstrate how this skills booklet has helped us to follow up the progress of students, as well as their engagement in the task.

Throughout the academic year, different learning tasks were created to develop professional skills (for example patient care) and academic skills (linguistic and cultural, in French and in English). Students were invited to engage in these different learning tasks involving improvisation (Aden, 2016). We will demonstrate to what extent this teaching method enabled us to form links between subjects and consider the different skills involved as interdisciplinary. The aspect we have chosen to present is the development of empathy as a skill within the interdisciplinary teaching programme developed for these students. Indeed, for future health care professionals, the skill of empathy and the quality of the care relationship with the patient are both key professional aptitudes. These may be considered complicated to teach to young adult students. This is because empathy is not an innate competence, as Serge Tisseron (2010) demonstrates; emotional empathy and cognitive empathy complement each other and are constructed together.

Thus, we will explain how we combined working on empathy, improvisation and creativity. By basing our work on different models of creativity, including the model of multivariate approaches to creativity by Todd Lubart et al. (2015), we will explain how the work carried out in the three subjects concerned by this teaching plan allowed us to work on cognitive, conative, emotional and environmental factors necessary for developing creative potential, thus allowing us to grant importance to the development of empathy as a skill.

It also seems important to demonstrate the role and the importance of the skill empathy in the different tasks considered to involve improvisation. Often restricted to emotional interactions, empathy also has a much more complex social dimension: “Within a holistic empathetic relationship, others reveal themselves to us, and we reveal ourselves to them. This is a dynamic and reciprocal relationship.” (Tisseron, 2010: 54) Improvising also involves being part of a group and assessing one’s relationships with others. We also based our reflections on the sociology of human relationships by Hartmut Rosa who proposes the concept of *resonance*. Offering a new perspective in the critical theory of society, Hartmut Rosa aims to develop a higher quality relationship to the world. Through the concept of *resonance*, the sociologist considers that there are different levels in our relationship to the world, to others, to society and to knowledge (corporal, affective, cognitive).

Our presentation is part of the “Identities and Professionnalisation” focus. During our presentation, we will develop our objectives and the reasons why we chose to introduce improvisation into our teaching, showing the level of importance we granted to the development of the skill empathy. We will also present the different activities involving improvisation that we proposed, as well as the pedagogical and didactic choices made. We will also analyse the difficulties faced by both teachers and students, as well as the interest gained from these methods for the professional training of future health care professionals.

### **Références bibliographiques/References**

- Capron-Puozzo (dir.) (2016). *La créativité en éducation et formation*. Edition Deboeck supérieur.
- Lubart, T., Mouchiroud, C., Tordjman, S., Zenasni, F. (2015). *Psychologie de la créativité*. 2<sup>ème</sup> édition. Editions Armand Colin.
- Rosa, H. (2019). *Résonance, une sociologie de la relation au monde*. Editions La Découverte.
- Tisseron, S. (2010). *L’empathie au cœur du jeu social*. Editions Albin Michel.

## T10 – Symposium court

Présenté par **Krasimira Marinova**, Ph. D., Université du Québec en Abitibi Témiscamingue, Canada – [Krasimira.Marinova@uqat.ca](mailto:Krasimira.Marinova@uqat.ca)

Animatrice externe : Monick Lebrun-Niesing, Ph. D. Laboratoire LACES à l'Université de Bordeaux, 3 ter, Place de la Victoire à Bordeaux.

### *Jouer, improviser, enseigner et apprendre* *Playing, improvising, teaching and learning*

#### **Présentation**

Les communications incluses dans ce symposium présentent les résultats de trois recherches québécoises portant sur le lien entre le jeu symbolique et les apprentissages des enfants d'âge préscolaire. L'improvisation y est abordée par le biais de la relation qu'elle entretient avec l'imprévisibilité, l'imagination et la créativité dans le jeu. Le jeu symbolique est considéré comme une activité de second degré (ce qui renvoie au *faire semblant*) basée sur la libre décision des joueurs, une activité frivole, incertaine et imprévisible (Brogère, 2005); comme une création originale, inspirée par la vie et réinventée par l'imaginaire (Michelet, 1999); ou encore comme un récit improvisé (Sawyer, 2001). Or, les jeux symboliques, tels qu'ils sont vécus dans les classes préscolaires, s'étalent sur un continuum allant de *jeux planifiés*, dirigés par l'enseignante, à *jeux improvisés*, initiés et développés par les enfants (*ibid.*). Si les premiers s'inscrivent dans une perspective pédagogique de *jouer pour apprendre* privilégiant les objectifs d'apprentissage, les seconds, quant à eux, offrent des occasions *d'apprendre pour jouer*, laissant ainsi un espace à la création, à l'imagination et à l'improvisation de tous les acteurs (enfants et enseignante<sup>5</sup>).

Les recherches présentées prennent appui sur le modèle de situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) conçu par Marinova (2014). Ce modèle mise sur les apprentissages générés par le jeu lorsqu'un nouveau besoin de connaissances y survient. C'est à ce moment que les enfants s'impliquent dans une recherche des connaissances avec pour seule motivation d'aller plus loin dans le jeu (*ibid.*). Le rôle de l'enseignante dans le modèle de SAIJ est différent de celui qu'elle assume dans les modèles d'apprentissage ludique ou de jeu guidé. Si dans ces derniers elle agit comme entraîneuse (Toub *et al.*, 2016), posant des questions ou faisant des commentaires tout en restant à l'extérieur du jeu, dans le modèle de SAIJ, elle se positionne à l'intérieur du jeu et devient cojoueuse. En changeant sa posture elle est aussi amenée à changer le cadre de son enseignement. En effet, la situation d'apprentissage traditionnelle se réalise dans un cadre scolaire prévisible pour l'enseignante, alors que la SAIJ se déploie dans une situation imaginaire où les objets, l'espace, les personnes et les actes obtiennent de nouvelles significations qui, quoique négociées, sont dynamiques et peuvent changer à tout moment. Ainsi, la SAIJ relevant du jeu *stricto sensu*, elle reconduit dans sa structure l'incertitude et l'imprévisibilité générées par la situation imaginaire. Brogère note (2005) que l'incertitude objective et la structure aléatoire représentent des critères distinctifs du jeu. En effet, personne ne sait comment et quand le jeu commencera et se terminera, et encore moins comment il se déroulera. C'est notamment l'incertitude du déroulement du scénario qui distingue le jeu symbolique des enfants de la pièce de théâtre. Or, dans le jeu, c'est la situation elle-même qui est responsable du déroulement de l'activité comme succession de décisions dont le résultat est aléatoire (Brogère, 2005). De plus, même lorsque le jeu suppose un résultat préexistant (jeux de construction, jeux d'assemblage), la voie qu'empruntera le joueur pour y arriver est incertaine et le processus demeure imprévisible. Par conséquent, il est impossible pour l'enseignante d'anticiper avec exactitude les connaissances qu'apprendront les enfants au fil d'une SAIJ. Dans une telle situation, l'imprévisibilité et l'incertitude touchent tant le contenu des apprentissages que la forme de l'activité. Puisque les SAIJ naissent au sein du jeu et évoluent selon sa logique, seul son scénario est responsable de leur apparition et de leur

---

<sup>5</sup> Le féminin est utilisé comme générique



développement. Pourtant, le déroulement du scénario, lui-même conditionné par différents éléments de la situation (expériences récentes des enfants, connaissances préalables, interactions, aménagement matériel), n'en demeure pas moins imprévisible. Bref, l'imprévisibilité du jeu se prolongeant dans la SAIJ, il incombe à l'enseignante de suivre les méandres du scénario. En effet, si la planification du contenu des apprentissages dans une SAIJ suit une démarche didactique plutôt établie, la forme de la SAIJ dépendant du scénario du jeu ne peut être déterminée de l'extérieur. De plus, le contrôle dans le jeu appartenant aux enfants, la réalisation d'une SAIJ reste hasardeuse. C'est ainsi que le modèle de SAIJ fait appel aux habiletés d'improvisation de l'enseignante.

Il peut paraître surprenant qu'un modèle d'apprentissage/enseignement teinté d'imprévisibilité, d'incertitude et d'improvisation puisse contribuer aux apprentissages des enfants. Pourtant, telle est la conclusion de deux recherches présentées dans le cadre de ce symposium. La recherche de Marinova et Dumais indique qu'un modèle de SAIJ donne de meilleurs résultats pour l'émergence de l'écrit que d'autres types de modèles centrés sur des apprentissages dirigés, alors que celle de Rajotte et Drainville établit que le modèle de SAIJ a un effet significatif sur l'engagement cognitif des enfants lors de la réalisation d'une tâche mathématique. La recherche de Dumais et Soucy, quant à elle, présente une démarche collaborative qui a permis de créer un modèle favorisant le recours qu'ont les enfants à l'imagination et à l'improvisation dans le jeu symbolique et qui soutient le développement du langage.

### Références bibliographiques

- Brougère, G. (2005). *Jouer/ Apprendre*. Paris : Economica Antropos.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Michelet, A. (1999). *Le jeu de l'enfant : progrès et problèmes*. Québec : OMEP.
- Sawyer, R.K. (2001). Play as Improvisational Rehearsal : Multiple levels of analysis in children's play, (pp. 19-38). Dans A. Göncü et E. L. Klein (Dir.). *Children in Play, Story, and School*. New York: The Guildford Press.
- Toub, T.S., Rajan, V., Golinkoff, R. et Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided Play: A Solution to the Play Versus Learning Dichotomy. In, D.C. Geary, D.B. Berch (eds.), *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education, Evolutionary Psychology*. DOI 10.1007/978-3-319-29986-0\_5

---

**T10.1 Krasimira Marinova**, Ph. D., Professeur titulaire Université du Québec en Abitibi Témiscamingue, Canada, [krasimira.marinova@uqat.ca](mailto:krasimira.marinova@uqat.ca)

**Christian Dumais**, Ph. D., Professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, [Christian.Dumais@uqtr.ca](mailto:Christian.Dumais@uqtr.ca)

**Raymond Nolin**, M.A., étudiant de 2e cycle, Université de Sherbrooke

### *Émergence de l'écrit par le jeu et l'improvisation*

#### *Emergence of the written word through play and improvisation*

**Résumé :** Cette communication aborde les bases du modèle de situations d'apprentissage issues du jeu lequel est fondé sur l'imprévisibilité des apprentissages et sur l'improvisation de l'enseignement. Elle présente les résultats d'une recherche étudiant ses effets sur l'émergence de l'écrit chez les enfants.

**Mots-clés :** jeu symbolique, situations d'apprentissage issues du jeu, posture ludique, improvisation, émergence du langage écrit

**Abstract:** This paper discusses the foundations of the play-based learning situation model, which is based on the unpredictability of learning and the improvisation of teaching. It presents the results of research studying its effects on the emergence of writing in children.

**Keywords:** symbolic play, learning situations based on play, playful posture, improvisation, emergence of written language

### Texte de présentation

Cette communication aborde les assises théoriques d'un modèle pédagogique basé sur l'imprévisibilité des apprentissages et l'improvisation de l'enseignement, soit le modèle de situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Elle présente aussi les résultats d'une recherche quasi expérimentale visant à établir les effets de ce modèle sur les apprentissages relatifs à l'émergence du langage écrit chez les enfants de 5 à 6 ans. Nous décrivons les SAIJ comme des structures qui surgissent dans le jeu symbolique et qui consistent en une recherche intentionnelle par les enfants de nouvelles connaissances nécessaires au jeu lui-même. Du point de vue didactique, les SAIJ seraient des activités spontanées des enfants ou indirectement initiées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique (Marinova, 2014).

Le modèle pédagogique de SAIJ s'inscrit à l'interface du jeu symbolique et des activités d'apprentissage. Il se veut un modèle de pédagogie du jeu. En prenant comme critère de distinction la part de l'initiative et du contrôle dans l'activité qui appartient respectivement aux enfants et à l'enseignante, Pyle et Danniels (2017) proposent un continuum de quatre types de modèles de pédagogie du jeu, soit les modèles de *jeu libre*, de *jeu d'enquête*, de *jeu coopératif* et d'*apprentissage ludique*. Le modèle de SAIJ est du type de *jeu libre* dans la mesure où le jeu y est considéré dans sa nature propre, c'est-à-dire comme une activité spontanée et relevant de l'initiative de l'enfant, une activité incertaine dont le déroulement est imprévisible et le résultat aléatoire (Brougère, 2005). Il s'apparente en outre au modèle de *jeu collaboratif*, car l'enseignante s'engage dans l'activité et elle participe comme cojoueuse au déroulement du scénario du jeu. Le modèle de SAIJ se distingue nettement des modèles d'apprentissage ludique ou de jeu guidé. Ces modèles insistent sur l'objectif extrinsèque d'acquisition d'apprentissages prédéterminés (Toub *et al.* 2016), tandis que le modèle de SAIJ mise sur les apprentissages générés par le jeu, soit des apprentissages spontanés, imprévisibles et improvisés. De ce fait, le modèle de SAIJ demande à l'enseignante d'adopter une posture ludique se traduisant par une attitude ludique et une pratique ludique. Appliquée aux SAIJ, l'attitude ludique suppose que l'enseignante accepte non seulement d'enseigner dans une situation imaginaire mais aussi de contribuer au développement de cette situation donnant place à l'expression, à la création et à l'improvisation. Outre l'attitude ludique, c'est la pratique ludique, c'est-à-dire l'acte de jouer, qui permet à l'enseignante de construire sa posture ludique puisque le *jeu* n'existe pas en dehors de l'acte de jouer (Henriot, 1987). Dans cette optique, intervenir dans une SAIJ suppose tout d'abord de faire partie du jeu. Or, la forme ludique ne supportant aucune ingérence de l'extérieur (Brougère, 2005), la seule voie que l'enseignante peut emprunter pour intervenir dans une SAIJ est celle de jouer, ce qui implique aussi d'improviser. L'improvisation comme mode d'enseignement dans le modèle de SAIJ repose sur une planification des apprentissages souple et ouverte aux imprévus qui surviennent dans le scénario du jeu. Ainsi, plutôt que de « prescrire des apprentissages » planifiés au préalable, l'enseignante est tenue d'être à l'affût des occasions d'apprentissage qui surgissent spontanément lorsque le jeu atteint une réalité peu connue. Il lui incombe même d'amener le scénario du jeu à la rencontre de cette zone inconnue, et ce, à travers de multiples improvisations.

Le modèle de SAIJ a été expérimenté par une équipe de chercheurs (Marinova *et al.*, 2019) dans 23 classes préscolaires du Québec. En 2017-2018, onze enseignantes, qui se démarquaient par leurs pratiques ancrées dans les activités spontanées, les enquêtes et projets initiés par les enfants et le jeu, ont été invitées à rejoindre le groupe expérimental et à appliquer un modèle de SAIJ. Par la suite, les habiletés et les connaissances en lecture des enfants de leur classe ont été comparées (prétest-post-test) à celles d'enfants de 13 classes contrôle dont les enseignantes privilégiaient d'autres types d'enseignement, notamment un enseignement dirigé des lettres et des sons. Il s'est avéré que les enfants ayant participé à un modèle de SAIJ ont obtenu de meilleurs scores sur l'ensemble des mesures l'émergence de l'écrit, et tout particulièrement sur l'échelle mesurant les connaissances et les

compétences relatives à l'aspect fonctionnel de l'écrit. De plus, il a aussi été constaté qu'il existait un lien positif entre les habiletés de l'enfant de jeu symbolique et son score en émergence de l'écrit. Ces habiletés, notamment faire de multiples substitutions d'objets, de personnes et d'actes dans le jeu, construire un comportement de rôle et développer un scénario, reposent également sur l'habileté de l'enfant d'imaginer, de créer et d'improviser.

Outre l'importance du jeu pour les apprentissages des enfants, les résultats de cette recherche mettent en évidence le potentiel d'un modèle d'apprentissage/enseignement fondé sur une improvisation la quelle colore même les éléments didactiques essentiels comme les contenus à apprendre, le contexte d'apprentissage et l'intervention pédagogique.

### **Références bibliographiques / References**

Brougère, G. (2005). *Jouer/ Apprendre*. Paris : Economica Antropos.

Henriot, J. (1989). *Sous couleur de jouer. La métaphore ludique*. Paris : J. Corti.

Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>

Toub, T.S., Rajan, V., Golinkoff, R. et Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided Play: A Solution to the Play Versus Learning Dichotomy. In, D.C. Geary, D.B. Berch (eds.), *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education, Evolutionary Psychology*. DOI 10.1007/978-3-319-29986-0\_5

---

**T10.2 Thomas Rajotte**, Ph. D., Professeur, Université du Québec à Rimouski, Canada, [thomas\\_rajotte@uqar.ca](mailto:thomas_rajotte@uqar.ca),

**Roxane Drainville**, doctorante, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canada, [Roxane.Drainville@uqat.ca](mailto:Roxane.Drainville@uqat.ca)

**Charlaine St-Jean** Ph. D., Professeure, Université du Québec à Rimouski, [charlaine\\_st-jean@uqar.ca](mailto:charlaine_st-jean@uqar.ca)

### *Improviser l'apprentissage mathématique pour mieux motiver*

### *Improvising mathematical learning for better motivation*

**Résumé :** Dans cette communication, nous aborderons les modalités pédagogiques permettant d'improviser l'enseignement en utilisant le modèle pédagogique des situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) de Marinova (2014). De plus, nous présenterons les effets d'une intervention effectuée au préscolaire.

**Mots-clés :** jeu symbolique, situations d'apprentissage issues du jeu, improvisation, tâche mathématique, motivation

**Abstract:** In this paper, we will discuss pedagogical modalities for improvising instruction using Marinova's (2014) pedagogical model of learning situations from play (SAIJ). In addition, we will present the effects of an intervention conducted in preschool.

**Keywords:** symbolic play, play-based learning situations, improvisation, mathematical task, motivation

### **Texte de présentation**

La réussite scolaire en mathématiques représente un enjeu déterminant pour l'insertion sociale

(ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport, 2013). Des recherches récentes ont montré que les habiletés en mathématiques à l'éducation préscolaire sont l'un des meilleurs indicateurs de la réussite scolaire ultérieure et que l'intérêt et le plaisir des enfants envers les mathématiques sont positivement liés aux habiletés propres à cette discipline. Ce constat nous amène donc à nous intéresser à ce qui favorise le développement des habiletés liées aux mathématiques dès l'éducation préscolaire. Dans l'état actuel des connaissances, nous constatons que plusieurs études se sont intéressées aux liens entre la motivation scolaire à réaliser des tâches mathématiques et le développement des habiletés propres à cette discipline au préscolaire (Drainville et Rajotte, 2017). À ce sujet, la pertinence d'utiliser le jeu comme contexte d'exploration des mathématiques afin de hausser l'intérêt des élèves pour ce domaine d'apprentissage est relevée par le National Association for the Education of Young Children (2010).

Afin d'intervenir auprès des élèves du préscolaire, il appert que la mise en œuvre de situations d'apprentissage issue du jeu (SAIJ) peut s'avérer fort pertinente. Cela se justifie par le fait que les SAIJ offrent une opportunité privilégiée aux pédagogues d'improviser leurs interventions afin de susciter des apprentissages selon la nature des interactions des élèves.

L'objectif principal du projet est donc de vérifier si l'implantation d'un modèle pédagogique se déroulant dans le jeu symbolique des enfants d'âge préscolaire aura des effets sur leur motivation à s'engager dans des activités mathématiques. Nous avons également deux objectifs spécifiques. Dans un premier temps, nous souhaitons décrire comment ce modèle contribue à la motivation des enfants à s'engager dans des activités mathématiques. De plus, le second objectif spécifique vise à documenter les pratiques et les situations à l'intérieur desquelles le pédagogue met en œuvre ses capacités d'improvisation afin d'adapter ses interventions pédagogiques aux interactions des élèves du préscolaire. Nous émettons l'hypothèse que l'implantation d'un modèle pédagogique, se déroulant dans le jeu symbolique, favorisera la motivation des enfants d'âge préscolaire à s'engager dans des activités mathématiques.

Pour notre recherche, nous nous sommes appuyés sur le modèle de la motivation en contexte scolaire de Viau (2003). Ce chercheur définit la motivation « comme un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (Viau, 2003, p.32). Notre recherche s'appuie également sur le modèle pédagogique de Marinova (2014) : les situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ). Celle-ci définit les SAIJ comme « des activités spontanées des enfants ou indirectement proposées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique » (Marinova, 2014). Ce modèle repose sur la perspective que les enfants d'âge préscolaire apprennent pour jouer. Dans ce modèle, l'enseignante est donc amenée à accompagner les enfants dans leurs apprentissages en intervenant dans le jeu, et ce, en devenant une joueuse au même titre que les enfants.

Afin d'opérationnaliser le projet, l'adaptation d'un devis quasi expérimental a été mis œuvre. Dans un premier temps, un devis quasi expérimental de type avant-après avec groupe témoin non équivalent a été mis en œuvre afin de vérifier si l'implantation de situations d'apprentissage issues du jeu (SAIJ) a des effets sur les quatre indicateurs de la motivation des enfants lors de la réalisation d'une activité mathématique, soit leur choix de faire l'activité, leur persévérance dans sa réalisation, leur engagement cognitif et la performance qui en résulte. De plus, afin de répondre aux objectifs spécifiques de la recherche, nous avons ajouté au devis quasi expérimental habituel une période d'observation (O<sub>2</sub>) se déroulant pendant l'expérimentation. Ces observations ont permis de décrire comment les SAIJ contribuent à la motivation des enfants à s'engager dans des activités mathématiques (objectif spécifique #1) ainsi que de documenter différentes situations à l'intérieur desquelles le pédagogue met en œuvre ses capacités d'improvisation afin d'adapter ses interventions pédagogiques aux interactions qui s'opèrent lors de la réalisation du jeu au préscolaire (objectif spécifique #2).

L'analyse des données issues du projet a permis d'établir que l'implantation des SAIJ a eu un effet significatif sur l'engagement cognitif des enfants lors de la réalisation d'une tâche mathématique ( $T(1,63) = 2.105; p=0,039$ ). Toutefois, aucun effet significatif n'a pu être relevé sur les autres indicateurs

de la motivation. De plus, les observations réalisées ont permis de décrire comment les pédagogues improvisent leur enseignement et de quelle manière les SAIJ contribuent à l'engagement des élèves en mathématiques.

### Références bibliographiques. / References

- Drainville, R. et Rajotte, T. (2017). Évaluation de l'effet des situations d'apprentissage issues du jeu sur la motivation des enfants d'âge préscolaire à s'engager dans des activités mathématiques. *Revue canadienne des jeunes chercheuses et chercheurs en éducation*, 8(2), 8-19.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu*. Presses de l'Université du Québec, Québec.
- Ministère de l'éducation, du Loisir et du Sport (2013). *Tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences : Résultats obtenus par les élèves québécois aux épreuves de mathématiques et de science de 2011*. Gouvernement du Québec.
- National Association for the Education of Young Children (2010). Early childhood mathematics: Promoting good beginnings. *A joint position statement of the National Association for the Education of Young Children and the National Council of Teachers of Mathematics*.
- Viau, R. (2003). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université, Bruxelles.

---

**T10.3 Christian Dumais**, Ph. D. professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, [Christian.Dumais@uqtr.ca](mailto:Christian.Dumais@uqtr.ca)

**Emmanuelle Soucy**, professionnelle de recherche, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, [Emmanuelle.Soucy@uqtr.ca](mailto:Emmanuelle.Soucy@uqtr.ca)

### *Un modèle pour favoriser le développement langagier et l'improvisation* *A model for language development and improvisation*

**Résumé :** Cette communication présentera les résultats d'une recherche collaborative menée avec 7 praticiennes de l'éducation préscolaire au Québec qui a permis de créer un outil pédagogique, la boîte pour jouer, ainsi qu'un modèle favorisant le développement du langage, l'improvisation et l'imagination.

**Mots-clés :** Développement du langage, jeu symbolique, imagination, improvisation, éducation préscolaire

**Abstract:** This paper will present the results of a collaborative research project with 7 preschool practitioners in Quebec that resulted in the creation of a pedagogical tool, the play box, as well as a model to promote language development, improvisation and imagination.

**Keywords :** Language development, symbolic play, imagination, improvisation, preschool education

### Texte de présentation

Pour permettre aux enfants de l'éducation préscolaire 4 ans et 5 ans d'apprendre dans un contexte signifiant de façon à favoriser leur développement global (élément central du Programme de formation de l'école québécoise), dont le développement langagier, les interventions de l'enseignante s'avèrent essentielles (Marinova, 2014). En effet, « trop souvent les enfants n'ont pas suffisamment de connaissances pour bâtir leur scénario de jeu. Même lorsqu'il s'agit de jouer à "papa et maman" ou à "l'hôpital", ils ont besoin de connaissances sur le cadre de la situation, les rôles, les actions associées à ces rôles, etc. » (Landry, Bouchard et Pagé, 2012, p.21). Cette réalité est encore plus présente en milieu plurilingue ou pluriethnique où les enfants issus de l'immigration ont un double défi :

apprendre une nouvelle langue et comprendre un nouveau codage de la réalité. Il s'avère donc essentiel que l'enseignante contextualise les thématiques associées aux jeux. Cela peut se faire par l'entremise de la lecture partagée d'un album qui met l'accent sur les rôles à jouer, les actions en lien avec un thème et du nouveau vocabulaire, par la présentation d'objets, d'images, de films en lien avec une thématique de jeu, par des visites sur le terrain, etc. (Bodrova et Leong, 2012). De cette façon, les enfants peuvent s'approprier une réalité inconnue ou peu connue et la réinvestir dans des scénarios de jeux où l'imagination et l'improvisation deviennent possibles et essentielles. L'intervention de l'enseignante peut aussi se faire pendant le jeu pour le stimuler et le prolonger. Elle peut questionner les enfants, suggérer des rôles, devenir une partenaire de jeu, fournir des objets dont du matériel écrit, etc. Actuellement, ces interventions de la part des enseignantes sont peu présentes dans les classes de maternelle (Bodrova et Leong, 2012). Cela pourrait s'expliquer entre autres en raison du temps consacré au jeu qui tend à diminuer au profit d'activités plus dirigées que les enseignantes tentent de garder ludiques (Landry et al., 2012). De plus, pour plusieurs enseignantes, la valeur du jeu pour l'apprentissage et le développement de l'enfant est méconnue ou sous-estimée (Nicolopoulou, Barbosa de Sa, Ilgaz et Brockmeyer, 2009 ; Landry et al., 2012). Ce manque d'interventions de la part des enseignantes pour stimuler le jeu nuit aux enfants, dont à ceux en milieu plurilingue et pluriethnique, car cela ne leur permet pas de tirer avantage des bénéfices du jeu, dont les bénéfices sur le plan langagier ainsi que sur le plan de l'imagination, élément essentiel à l'improvisation.

Pour assurer le développement global des enfants de maternelle, dont ceux n'ayant pas le français comme langue première, l'une des langues de scolarisation au Québec, le jeu symbolique entendu comme une création originale, inspirée par la vie (actions connues, gestes quotidiens, etc.) et réinterprétée selon l'imaginaire de l'enfant, dans laquelle il crée et recrée la réalité en faisant semblant et en improvisant, en reproduisant des rôles et en développant des scénarios seuls ou avec des pairs, s'avère le contexte à privilégier (Marinova, 2014). La planification d'un scénario de jeu et sa mise en action sont des moments propices à la maternelle pour favoriser le développement du langage, l'imagination et même l'improvisation. Cependant, les recherches actuelles font état d'un manque de connaissances sur les pratiques enseignantes à l'éducation préscolaire au Québec, notamment en ce qui concerne les façons d'intervenir pour favoriser le développement du langage, de l'imagination et de l'improvisation d'enfants par l'entremise du jeu symbolique. Ces recherches sont encore plus rares lorsqu'il est question d'enfants n'ayant pas le français comme langue première. Cette situation nous a amenés à nous poser la question de recherche suivante : Comment des enseignantes de la maternelle 4 ans et 5 ans en milieu plurilingue et pluriethnique au Québec font-elles pour favoriser le développement du langage, de l'imagination et de l'improvisation d'enfants par l'entremise du jeu symbolique? Cette communication présentera les résultats d'une recherche collaborative menée avec six enseignantes et une conseillère pédagogique au Québec qui a permis de créer un modèle favorisant le développement du langage ainsi que l'improvisation et l'imagination. Il sera aussi question d'un outil pédagogique coconstruit et validé par les enseignantes, soit la boîte pour jouer. Pour mener cette recherche, la recherche collaborative, qui est liée « à une certaine façon de faire de la recherche "avec" plutôt que "sur" les praticiens », a été privilégiée (Desgagné, Bednarz, Lebus, Poirier et Couture, 2001, p. 33). Elle permet de rejoindre à la fois les communautés professionnelles et les communautés scientifiques dans le but de mettre en commun des expertises différentes avec un objet commun d'investigation afin de construire un savoir nouveau.

### **Références bibliographiques / References**

- Bodrova, E. et Leong, J. D. (2012). Les outils de la pensée : l'approche vygotskienne dans l'éducation de la petite enfance. Ste-Foy : PUQ.
- Desgagné, S., Bednarz, N., Lebus P., Poirier L. et Couture C. (2001). L'approche collaborative de recherche en éducation : un rapport nouveau à établir entre recherche et formation, *Revue des sciences de l'éducation*, 27(1), 33- 64.
- Landry, S., Bouchard, C. et Pagé, P. (2012). Place au jeu mature! Le rôle de l'enseignant pour l'évolution du jeu symbolique de l'enfant. *Revue Préscolaire*, 50(2), 15-24.
- Marinova, K. (2014). L'intervention éducative au préscolaire : Un modèle de pédagogie du jeu. Québec : Presses de l'Université du Québec.

Nicolopoulou, A., Barbosa de Sa, A., Ilgaz, H. et Brockmeyer, C. (2009). Using the Transformative Power of Play to Educate Hearts and Minds : From Vygotsky to Vivian Paley and Beyond. *Mind, Culture and Activity*, 17(1), 42-58.

---

**T11** Suzanne Perrin-Goy, Professeure de pédagogie générale HEMU, Haute école de musique, Lausanne, Suisse – s.perrin-goy@bluewin.ch

### *Concevoir des tâches pour l'enseignement de l'improvisation*

#### *Designing tasks for teaching improvisation*

**Résumé :** Cette contribution porte sur la conception et le test de tâches modulables et évolutives d'improvisation. Celles-ci sont destinées à des professeurs d'instrument, enseignant dans des écoles de musiques « classiques », et à leurs élèves, tous novices en matière d'improvisation.

**Mots clés :** improvisation – enseignement – musique – novice – transformation

**Abstract:** This contribution focuses on the design and testing of scalable and evolutive improvisation tasks. These are intended for instrument teachers, teaching in "classical" music schools, and their students, all novices in the field of improvisation.

**Keywords :** improvisation - teaching - music - novice - transformation

#### **Texte de présentation**

L'enseignement instrumental vit une période de forte transformation. L'accès à de multiples styles musicaux par le biais d'Internet influence les intérêts musicaux et les connaissances des élèves. Ces transformations sociales influencent la nature du travail qui peut être effectué dans des cours instrumentaux car elles accroissent la labilité des centres d'intérêts, de l'attention des élèves et de leur motivation face à l'apprentissage d'un instrument.

Pour faire face à ces nouvelles données, les professeurs d'instrument sont amenés à s'appuyer sur les intérêts des élèves pour travailler les apprentissages définis par les curriculums. Le recours à l'improvisation comme objet et comme moyen d'enseignement semble une réponse possible. Elle permet de développer différentes capacités musicales telles que la perception, la créativité et l'interprétation, tout en ayant un impact positif sur l'apprentissage instrumental (Dubé & Després, 2012)

Toutefois l'enseignement de l'improvisation reste un problème et un stress pour nombre de professeurs d'instrument, musiciens classiques, qui n'ont pour la plupart pas bénéficié de formation à l'improvisation et à son enseignement. Ils ont tendance à reproduire l'enseignement qu'ils ont suivi et écartent cette ressource ou sont en difficulté lorsqu'ils s'en emparent (Després, Burnard, Dubé et Stévance, 2015).

Peu de recherches ont porté sur l'enseignement de l'improvisation par des professeurs d'instrument novice dans cette matière. La plupart ont été réalisées avec des professeurs et improvisateurs experts (Després, Burnard, Dubé et Stévance, 2015) ou se réduisent à une modalité, assez mécanique, pour travailler des difficultés techniques.

L'objectif de cette recherche de type ergonomique est de concevoir et tester des outils pédagogiques pour l'enseignement de l'improvisation adaptés à des professeurs novices en la matière. Plus particulièrement, son objet porte sur l'appropriation de tâches d'improvisation et leur effet sur la transformation de l'activité de l'enseignement de l'improvisation pour des enseignants novices en école de musique.

Cette contribution porte sur les phases de conception et de test d'un premier prototype. La phase de conception s'appuie sur a) des modélisations de l'enseignement-apprentissage de l'improvisation, b) des pratiques expertes de l'enseignement de l'improvisation spécifiques à quelques domaines de la musique classique et c) l'analyse de l'activité de professeurs novices en situation d'apprentissage de l'improvisation.

La conception du prototype s'appuie sur les modèles théoriques synthétisés par Després, Burnard, Dubé et Stévance (2015). Toutefois, ces propositions ont été formulées lors d'entretiens avec des experts, et n'ont pas fait l'objet d'un test en environnement naturel.

Elle prend également en compte les pratiques expertes de l'improvisation concernant l'enseignement de l'orgue et de l'approche Jacques Dalcroze. Celles-ci sont choisies car elles sont proches du genre professionnel concerné. L'activité étudiée lors d'une formation à l'improvisation fait l'objet d'une étude ethnographique.

En s'inspirant d'autres auteurs (Cèbe et Goigoux, 2018), la démarche consiste à concevoir des tâches adéquates pour orienter la pratique de l'enseignement de l'improvisation des enseignants novices en la matière. Ces outils se veulent adaptés aux réalités de l'enseignement, correspondant au genre professionnel et efficaces, donc ayant un bon rapport coût/efficacité. Ceux-ci consistent en des exercices ponctuels pour ne pas impacter toute la leçon. Ils sont destinés à un élève et son professeur pour la recherche de consensualité. Leur niveau instrumental est facile pour ne pas mettre en difficulté un élève qui travaille peu régulièrement. Ils proposent des exercices s'appuyant sur des schémas improvisationnels de base, mais également sur l'exploration de l'univers sonore propre à l'instrument. Ils peuvent être utilisés individuellement ou combinés entre eux de façon évolutive.

La phase de test porte sur l'enseignement de l'improvisation à l'aide du premier prototype. L'étude consiste à repérer et analyser les compromis propres au travail réel. La méthode des incidents critiques et une analyse qui distingue puis relie une approche descriptive, interprétative et évaluative de l'activité (Lussi Borer & Ria, 2015) sont menées conjointement. L'enjeu consiste identifier des difficultés ou des facilités typiques que rencontrent les professeurs de musique lorsqu'ils utilisent les outils qui ont été conçus.

Ces résultats permettent d'analyser la double dimension liée au recours à l'improvisation par des enseignants novices. D'une part ils sont amenés à enseigner l'improvisation, c'est-à-dire à prendre l'improvisation comme objet d'apprentissage, ce qui nécessite une transposition didactique permettant de respecter les caractéristiques essentielles de l'improvisation tout en proposant un enseignement progressif de cette compétence. D'autre part, pour pouvoir enseigner l'improvisation, qui nécessite de faire face aux contraintes de l'instant présent, le professeur d'instrument novice en matière d'improvisation est amené à développer le caractère improvisationnel de son activité. L'activité improvisationnelle, pour les enseignants novices se caractérise alors par la nouveauté, la surprise, l'incertitude et le développement situé de nouvelles stratégies, associés à l'activité-improvisation (Azéma, 2019).

### **Références bibliographiques / References**

- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux? *@activités* (16-1).
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2018). Lutter contre les inégalités : outiller pour former les enseignants. *Recherche formation*(1), 77-96.
- Dubé, F., & Després, J. P. (2012). Proposition d'un cadre conceptuel pour aider le professeur d'instrument à intégrer l'improvisation musicale à son acte pédagogique. *Intersections : Canadian Journal of Music/Intersections : Revue canadienne de musique*, 32(1-2), 143-165.
- Després, J. P., Burnard, P., Dubé, F., & Stévance, S. (2015). Cadre pédagogique pour l'enseignement-apprentissage de l'improvisation musicale classique fondé sur la pratique des experts du domaine. *Intersections : Canadian Journal of Music/Intersections : revue canadienne de musique*, 35(2), 3-36.



Lussi Borer, V., & Ria, L. (2015). Concevoir et expérimenter un laboratoire d'analyse vidéo de l'activité enseignante au sein d'un établissement scolaire In V. Lussi Borer, M. Durand & F. Yvon (Eds.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation (revue Raisons éducatives)* (pp. 219-238). Bruxelles: De Boeck

---

**T14** Jean-Pierre Pelletier, Professeur assistant Département Éducation Université TÉLUQ  
1 800 665-4333 p. 2064 [Jean-Pierre.Pelletier@teluq.ca](mailto:Jean-Pierre.Pelletier@teluq.ca)

<https://www.teluq.ca/siteweb/univ/jepellet.html>

*Scénarisation d'exercices d'improvisation pour la formation initiale à  
l'enseignement*

*Scripting improvisation exercises for initial teacher training*

**Résumé :** Cette communication propose de rendre compte d'une recherche développement selon le modèle de Harvey et Loisel (2009). Elle traite de la scénarisation d'exercices d'improvisation spécifiques au développement de la compétence en gestion de classe interactive chez des stagiaires en enseignement.

**Mots-clés :** Improvisation / Formation initiale / Enseignement / Gestion de classe / Développement professionnel

**Abstract :** This communication outlines the results of a research and development project (Harvey and Loisel, 2009). It addresses the scripting of practical exercises intended to develop teacher trainees' interactive classroom management skills.

**Keywords:** Improvisation / Initial training / Teaching / Classroom management / Professional development

**Texte de présentation**

Au Québec, le taux d'abandon de la profession enseignante est élevé dans les cinq premières années d'exercice. Les conditions dans lesquelles sont placés les enseignantes et les enseignants novices ne sont pas étrangères à cette désertion. En effet, on leur confie souvent les classes les plus difficiles à gérer dès leur entrée dans la profession en raison du mode d'attribution des tâches qui privilégie l'ancienneté. On intègre de plus en plus d'élèves en difficulté dans les classes régulières, ce qui entraîne la nécessité de recourir à une gestion de classe préventive et à la différenciation pédagogique. Le réforme de l'éducation, l'intégration du numérique dans les classes et les nouveaux modes de fonctionnement ont considérablement modifié le travail enseignant en privilégiant les approches pédagogiques centrées sur les élèves, donc davantage interactives. Dans ce contexte, une des causes importantes de l'abandon de la profession est liée aux difficultés de gestion de classe, et ce, malgré quatre ans de formation initiale, incluant au moins 700 heures de stage.

Par ailleurs, les enseignantes et les enseignants développent une capacité à trouver des réponses dans l'urgence, voire à improviser dans le feu de l'action de la classe. Schön (1994) a établi un lien entre l'improvisation et l'enseignement de même que Tochon (1993), Sawyer (2004) et Azéma (2015). Quant à Lobman (2005) et Pelletier et Jutras (2008) ils mettent en valeur l'apport d'un entraînement ou d'une formation en improvisation pour le développement des habiletés de gestion de classe dans la phase interactive de l'enseignement.

Cependant, aucune étude recensée n'a porté sur les exercices d'improvisation en tant qu'outil pédagogique de développement professionnel chez les enseignants. De plus, les exercices d'improvisation qu'on retrouve dans les quelques études empiriques recensées ont été utilisés comme

tels, c'est-à-dire sans adaptation ni modification à leur forme qui s'adresse spécifiquement à la formation d'acteurs-improvisateur.

La recherche dont il est question dans cette communication visait la mise au point d'exercices d'improvisation pour développer spécifiquement la compétence en gestion de classe dans la phase interactive de l'enseignement de stagiaires en enseignement secondaire et la production d'un scénario pédagogique de formation dans lequel inscrire ces exercices. Elle a aussi permis de développer un énoncé de compétence issu d'un construit conceptuel, celui du savoir-improviser, reposant sur des habiletés de gestion de classe et des techniques d'improvisation utilisées par les acteurs-improvisateurs. Si dans les études empiriques, l'utilisation des exercices d'improvisation théâtrale a permis de mettre en évidence le développement de certaines habiletés liées à la gestion de classe, des exercices développés spécifiquement pour cette compétence offrent un potentiel de développement plus avancé de ces mêmes habiletés.

Nous avons mis en œuvre cette recherche développement selon le modèle de Harvey et Loisel (2009). Ce modèle en cinq étapes se caractérise par sa phase d'opérationnalisation. Cette dernière est le lieu d'un processus de conception, de réalisation, de mises à l'essai et de validation de l'objet pédagogique dans un mouvement itératif. Les objectifs de recherche sont donc fortement opérationnels et visent la mise au point d'exercices et leur scénarisation.

Ce type de recherche côtoie la recherche évaluative, la recherche-action et la recherche ontogénique dans le grand ensemble des méthodologies de la recherche appliquée (Van der Maren, 2014). La recherche développement se distingue par l'analyse systématique du processus de développement en tenant compte des données recueillies à chacune des phases de la démarche de recherche et du corpus scientifique existant (Loiselle & Harvey, 2007). Elle se démarque également par le fait que l'ensemble des données recueillies est principalement au service de la mise au point de l'objet pédagogique.

Les données ont été recueillies à l'aide de moyens tels que le journal de bord du chercheur, les mises à l'essai d'exercices d'improvisation réalisées avec une spécialiste en improvisation et des stagiaires en enseignement secondaire, les enregistrements des activités réflexives qui suivaient immédiatement les exercices d'improvisation et les réponses aux questionnaires pré et post-intervention. Le questionnaire a été utilisé comme outil de quantification du degré perçu de développement des habiletés interactives. Les analyses itératives des données tout au long de la recherche ont permis de faire évoluer les exercices et le scénario pédagogique jusqu'à leur forme validée.

L'analyse descriptive des réponses des stagiaires et de leurs enseignants associés au questionnaire pré et post-intervention permet de relever des indications du potentiel de développement d'habiletés liées au savoir-improviser. La synthèse des analyses de données présente la forme et les caractéristiques du produit développé, les principes émergeant de la démarche et la confrontation de ces principes au corpus de connaissances. L'analyse des mises à l'essai, des activités réflexives et des notes du chercheur mettent en valeur le cadre de formation dans lequel les exercices d'improvisation doivent se situer. Elle illustre les caractéristiques essentielles de l'environnement de formation, les compétences nécessaires pour son enseignement et la progression des apprentissages. Elle met aussi en évidence les pistes d'intervention, l'articulation action-réflexion et les destinataires potentiels de ce type de formation.

La communication permettra également de faire un bilan de l'évolution de l'outil pédagogique développé depuis sa conception et des expériences de mises à l'essai de ce dispositif auprès d'enseignants en formation continue.

### **Bibliographie / References**

- Azéma, G. (2015). L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier : une approche en anthropologie cognitive. Thèse de doctorat, Université Paul Valéry - Montpellier III, Montpellier.
- Harvey, S. et Loisel, J. (2009). Proposition d'un modèle de recherche développement. *Recherches qualitatives*, 28 (2), 95-117.
- Lobman, C. (2005). *Improvisation : A postmodern playground for early childhood*

- teachers. In S. Ryan and S. Grieshaber (dir.), *Putting Postmodern Theories into Practice*. New York, NY : JAI Press.
- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27 (1), 40-59.
- Pelletier, J.-P. et Jutras, F. (2008). Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *McGill Journal of Education*, 43(2), 187–212. <https://doi.org/10.7202/019582ar>
- Sawyer, R.K. (2004). Creative Teaching : Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. *Educational Researcher*, 33 (2), 12-19.
- Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif : à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Trad. par J. Heynemand et D. Gagnon. Montréal : Les Éditions Logiques
- Tochon, F.V. (1993) Le fonctionnement "improvisationnel" de l'enseignant expert. *Revue des sciences de l'éducation*, 19 (3), 437-461.
- Van der Maren, J.M. (2014). *La recherche appliquée pour les professionnels : Éducation, (para)médical, travail social*. (3e éd.) Bruxelles : DeBoeck.

---

**T15** Catherine Grivet Bonzon, Maître d'enseignement et de recherche en didactique des arts, de la musique et du mouvement, Université de Genève. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation – 40, bd du Pont d'Arve, CH-1112 Genève 4. Catherine.Grivet@unige.ch et Claude Bonzon, Professeur de percussion au CRD de Bourg en Bresse (France). c.bonzon1@free.fr

### *Du rapport à l'erreur dans l'improvisation au vibraphone*

#### *The relationship to error in vibraphone improvisation*

**Résumé :** La contribution s'intéresse à la prise en compte des *erreurs* des élèves dans l'enseignement de l'improvisation au vibraphone. Par l'analyse didactique d'une séquence d'enseignement, nous nous demanderons si la transmission des savoirs musicaux spécifiques à cette pratique sociale de référence induit, un rapport à l'erreur particulier de la part des acteurs.

**Mots clés :** Improvisation, didactique de la musique, vibraphone, rapport à l'erreur, enseignement

**Abstract:** This contribution is concerned with taking into account the students' mistakes when taught improvisation on a vibraphone. Through the didactic analysis of a sequence of lessons, we will ask ourselves whether the transmission of musical knowledge specific to this social practice induces a particular relationship to error on the part of the performers.

**Keywords:** Improvisation, music didactics, vibraphone, relationship to error, teaching

#### **Texte de présentation**

L'improvisation musicale idiomatique n'est pas un geste anodin. Improviser en contexte est soumis la plupart du temps à des règles et des lois harmoniques et rythmiques qui s'apprennent et donc, nous pouvons le supposer, se transmettent comme tout savoir musical. Cependant cette pratique sociale musicale de référence nous révèle autre chose du musicien et de l'apprentissage que les autres formes musicales ne disent pas. L'improvisation, jeu en train de se jouer, conversation où l'on ne peut pas anticiper le discours de l'Autre, serait un moment où l'on « pardonne » l'erreur beaucoup plus

facilement que dans d'autres « genres » musicaux. Les pianistes Art Tatum ou Martial Solal<sup>6</sup> n'hésitent pas à l'intégrer au processus en affirmant que « la fausse note n'existe pas » car le risque est inhérent à la prise de liberté intrinsèque à l'action. Il est certes plus aisé pour un virtuose que pour un élève débutant de pallier les fautes d'harmonie ou de rythme et de les transformer dans un processus créatif, néanmoins il subsiste dans l'improvisation l'idée que le fait de « se tromper » n'est pas aussi réhibitoire que dans d'autres esthétiques, en particulier les musiques savantes écrites où le rapport à l'erreur et donc à la *vérité* de l'œuvre, à la *vérité* de l'interprétation, est souvent impardonnable et soumise à la sanction du public, de l'enseignant ou de l'évaluateur lors des examens.

L'improvisation, espace dialogique, éloigné de la notion même « d'œuvre cristallisée » dédouanerait l'instrumentiste de la bévue et ce, en partie parce que composition et interprétation sont contemporaines l'une de l'autre instaurant un rapport particulier au temps, aux autres et à la musique.

Il serait cependant naïf d'ignorer que la pratique de la musique improvisée requiert la maîtrise de nombreuses compétences techniques, harmoniques, rythmiques, interprétatives acquises par routines incorporées (Sudnow, 1978). De même, une vaste culture des répertoires et des esthétiques à l'œuvre (Lortat-Jacob, 1987 ; Becker et Faulkner, 2009) comme des conventions (Becker, 1988) semblent essentielles à l'entrée dans la dynamique d'interaction nécessaire avec les partenaires lors d'une *jam session* ou de tout autre performance - compétences dont chacun aimerait à être doté au berceau mais qui impliquent cependant un apprentissage. Charlie Parker ne déclarait-il pas en 1954, dans une interview,<sup>7</sup> qu'il avait, enfant, « ...l'habitude de jouer 11 à 15 heures par jour », jusqu'à s'attirer les foudres de ses voisins !

Notre projet, inséré dans une recherche plus globale en didactique des arts<sup>8</sup>, s'intéresse à cette transmission et à la manière dont les professeurs de musique engagés dans ce type d'enseignement où le *vrai* ou le *faux* ont un rapport complexe à la *vérité*, prennent en compte **le statut particulier de l'erreur**, non seulement pour encourager un changement de posture chez l'élève, mais aussi pour convertir ce qui apparaît comme relevant de l'erreur, en outils de construction analytique des apprentissages pour distinguer les « vraies » erreurs (celles qui entravent les apprentissages et qui appelleront de ce fait un traitement en termes de remédiation/ correction/ ajustement...) des phénomènes liés à un processus d'adaptation au milieu, indicateurs d'« un progrès en cours d'obtention » (Astolfi, 1997).

Notre analyse descriptive, basée sur une méthodologie qualitative clinique (Leutenegger, 2009) portera sur les vidéoscopies d'une master class d'improvisation au vibraphone, dans la classe de percussion d'un conservatoire de musique français à une population d'élèves répartis sur tous les cycles d'apprentissage. La transcription du synopsis de la séance (échanges verbaux et comportement des acteurs) permettra à travers des catégories d'observables, de repérer et de mieux comprendre, dans la pratique *ordinaire* (Leutenegger, op. Cit.), les objectifs des actions de transmission, les milieux didactiques symboliques ou matériels mis en place, les outils employés, les contenus d'enseignement, la nature des activités ainsi que les types de définitions ou de régulations.

Elle sera complétée par l'analyse des outils proposés par les enseignants (les planifications, les œuvres de référence, les supports divers tels les partitions annotées préalablement ou *in situ* et de manière générale toutes les traces à disposition) afin d'en mieux comprendre le fonctionnement et les usages.

Cette démarche débouchera, dans une perspective constructiviste qui confère à la notion d'erreur une fonction « d'outils d'enseignement » (Schneuwly, 2000), sur l'élaboration d'une typologie des

---

<sup>6</sup> <https://entretiens.ina.fr/musiques-memoires/Solal/martial-solal/transcription/40>

<sup>7</sup> "I put quite a bit of study into the horn, that's true. In fact the neighbors threatened to ask my mother to move once when we were living out West. She said I was driving them crazy with the horn. I used to put in at least 11 to 15 hours a day." <https://bobreynoldsmusic.com/paul-desmond-charlie-parker/>

<sup>8</sup> La problématique générique et les questions de recherche de cette communication sont issues d'une recherche menée par le Laboratoire de Didactique des arts et du Mouvement sur le rapport à l'erreur dans l'enseignement des arts plastiques et de la musique. DAM. Université de Genève. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. <https://www.unige.ch/iufe/groupes/didactiquedesarts/>

régulations interactives portant sur l'encadrement des erreurs dans ce contexte précis. Elle nous permettra de cerner les éléments d'un style d'enseignement particulièrement lié à l'espace de la dévolution. Conjointement, nous nous proposons d'interroger les effets (potentiels ou effectifs) des différents modes de prise en compte de l' « erreur » par les enseignants, sur les apprentissages des élèves. Dans cette perspective, nous envisageons de mieux déterminer :

-comment l'élève peut évoluer dans ses apprentissages quand la prise en charge de l'erreur ne s'arrête pas à chercher et à trouver une solution pour une difficulté rencontrée, mais exploite ensuite le diagnostic et le traitement didactique de l'erreur dans l'anticipation de l'agir enseignant sur ses multiples aspects (types d'activités et de contenus proposés aux élèves, types d'aménagement des milieux didactiques, etc.) ;

-comment l'élève peut repérer les savoirs dont il a besoin pour surmonter ses difficultés ; quels types d'aide lui assure la construction de stratégies gagnantes.

### **Références bibliographiques / References**

Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris, ESF.

Faulkner, R. R. & Becker, H. S. (2009). "Do you know...?". *The repertoire in action*.

Chicago: The University of Chicago Press.

Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématiques*, Bruxelles : Peter Lang.

Lortat-Jacob, B. (1989). *L'improvisation dans les musiques de tradition orale* », *Cahiers d'ethnomusicologie*, 2 | 1989, 263-269.

Schneuwly, B. (2000). *Les outils de l'enseignant. Un essai didactique*. In *Repères : recherches en didactique du français langue maternelle*, 2000, no. 22, p. 19-38.

---

**T16** Sandrine Cortessis, Senior Researcher, Institut Fédéral des Hautes Etudes en formation professionnelle (IFFP) – Sandrine.Cortessis@iffp.swiss

### *Quand différentes cultures professionnelles s'interrogent sur leur rapport à l'improvisation*

#### *Confrontation between different professional worlds about "improvisation"*

**Résumé :** Afin de croiser les regards portés par deux cultures professionnelles sur l'improvisation, un court-métrage a été réalisé dans un grand théâtre. Il a permis de filmer la rencontre entre des apprentis employés de bureau et des artistes travaillant dans la même institution.

**Mots clés :** improvisation, créativité, imprévu, apprentissage, formation professionnelle

**Abstract:** To provoke discussions between two professional worlds about improvisation, we made a short-film allowing to follow the encounter between apprentices as commercial employees and artists working in the same international theatre.

**Keywords:** improvisation, creativity, unscripted, vocational education and training

### **Texte de présentation**

Nous souhaitons aborder la question de l'improvisation à différents niveaux. Dans un premier temps, en interrogeant le rapport à l'improvisation de deux cultures de métiers très différentes : le domaine administratif et le domaine artistique. Dans un second temps, en nous questionnant sur notre propre

rapport à l'improvisation en tant que chercheur. Notre intervention s'appuie sur les travaux de l'ergonomie de langue française (Leplat, 1997) montrant qu'en tant qu'activité humaine, le travail de pure exécution n'existe pas. Ainsi, les professionnels ne font jamais exactement les choses de la manière dont on les y invite. Il existe alors toujours une part d'improvisation et de créativité au moment d'adapter la prescription à la réalité survenant à un instant « t ». Pourtant, comme suggéré dans un ouvrage récent (Amado, Bouilloud, & al 2017) bien que la créativité, l'invention ou l'improvisation ne soient pas l'apanage du monde artistique, il n'est pas valorisé de la même manière selon les métiers. Il nous semble en effet que dans l'acception commune « improviser » ou « bricoler », seraient même deux manières d'agir jugées comme plus ou moins professionnelles selon les milieux. Quelles places occupent des valeurs telles que l'improvisation ou la créativité dans différentes hiérarchies professionnelles ? Comment sont-elles mises en avant ou au contraire, mises en retrait selon les cultures professionnelles ? De quelle manière ces systèmes de valeurs (Schwartz, 1998) influencent-ils les actions et les choix des personnes impliquées ? Ces hiérarchies de valeurs sont-elles davantage susceptibles d'être remises en question lorsque plusieurs cultures de métiers sont appelées à intervenir dans un même univers socioprofessionnel ?

Pour amener certains éléments de réponses à nos questions, nous avons provoqué une rencontre entre deux cultures professionnelles travaillant dans une même institution, mais peu appelées à se côtoyer. Notre intervention a pour contexte un grand théâtre national subventionné. Ce haut lieu de la création contemporaine dispose de quatre grandes salles, permettant à des équipes artistiques de renommée internationale de s'appuyer sur une structure de production solide (atelier de décors et de couture, service administratif et marketing.)

Intéressés par les rapports entretenus à la créativité et à l'improvisation par différentes cultures de métier ; nous avons proposé à trois jeunes effectuant leurs apprentissages d'employés de bureau dans le service marketing d'un théâtre, une rencontre filmée avec des artistes. Nous avons voulu mettre au centre d'un court-métrage, ces apprentis travaillant habituellement dans l'ombre des artistes qu'ils sont chargés de promouvoir. Nous étions intrigués par le choix professionnel de ces jeunes, à cheval entre deux mondes. D'un côté, une filière de formation caractérisée par l'apprentissage de procédures systématiques, laissant peu de place à l'improvisation. De l'autre, une place d'apprentissage dans un contexte artistique, où les aspects tels que la créativité ou l'imprévisible sont particulièrement valorisés.

Notre démarche clinique s'inspire notamment de Clot (2008) mais également d'Azéma et Leblanc (2014). Nous n'avons en effet pas pour objectif de récolter des données systématiques sur l'improvisation ou la manière dont elle se produit, mais plutôt d'envisager le tournage de notre court-métrage, comme un prétexte permettant aux apprentis de bureau, aux artistes, aux étudiants en cinéma mais aussi à nous-mêmes, de nous interroger sur nos rapports respectifs à l'improvisation.

Afin d'organiser le tournage, nous avons dû établir des contacts avec les enseignants de la formation professionnelle et l'employeur des apprentis de bureau et également avec les artistes se produisant dans le théâtre. C'est à cette occasion que nous avons pu éprouver certains des stéréotypes attribués à ces deux univers professionnels. Ainsi, les séquences filmées dans le cadre de l'école professionnelle nécessitaient des négociations écrites et des délais de réponses parfois si longs que nous avons dû renoncer à tourner certaines séquences dans les classes. Si la direction du théâtre, puis les artistes donnaient facilement leur accord de principe pour être filmés, il était beaucoup plus compliqué de planifier les séquences de tournage à l'avance.

Nous avons alors opté pour une stratégie beaucoup plus informelle consistant à improviser sur le moment en sollicitant les metteurs en scène ou les comédiens, lorsqu'ils faisaient des pauses durant leurs répétitions. Là encore, nous avons dû faire face à de nombreux imprévus. Nous avons alors réalisé que les artistes, les techniciens et le service de production et d'administration étaient soumis aux impératifs de l'organisation d'un évènement proche dans le temps (la première représentation publique) et dont le délai était non négociable. Les différents professionnels du théâtre étaient alors très dépendants les uns des autres. Les télescopages, les interruptions et les aléas semblaient faire partie intégrante de cette culture qu'est le théâtre vivant.

Faire face à ces imprévus dans des délais très courts, nous a obligés à faire nous-mêmes preuve de créativité en composant avec les disponibilités et les opportunités qui se présentaient à nous au fur et à mesure et en renonçant à suivre le script prévu. Heureusement, nous souhaitions dès le départ que les apprentis mais aussi les étudiants réalisateurs s'impliquent dans le film et soient force de proposition. Ces derniers ont alors relevé le défi avec enthousiasme, prouvant au passage leur capacité à innover, créer et improviser. Le court-métrage que nous souhaitons présenter durant le colloque en est le reflet.

### **Presentation text**

If the words “improvisation” or “creativity” take more and more place in all kinds of spheres, like the enterprise world or education, it seems relevant to interrogate, and investigate what kind of relationships are linking “improvisation” and “creativity” to those spheres.

Regarding to the theme of the congress, we thought it would be relevant to raise questions about improvisation, creativity and vocation education and training (VET) in a non-conventional way. Our theoretical framework is focused on research related to work. French approaches like the “the Clinique de l’activité” (Clot, 2008) and “ergonomie” (Leplat, 1997). Our research is also highly inspired by authors investigating the links between work, improvisation and creativity (Amado & al, 2017; Azema & Leblanc, 2014) One of our main goals was to revisit the relationship between two worlds that everything seems to oppose through a short film. We chose to put the camera in a major theatre, with an international reputation and a focus on contemporary creation. In the film, we follow three young people in apprenticeship as commercial employee in this theatre.

There is a tendency to consider commercial employees as meticulous, procedurally respectful but not imaginative and able to improvise. Conversely, improvisation, creative minds will be often associated to artists, but these latter will not necessarily be considered seriously. Some even wonder if artist is a real profession. To go beyond this statement, our idea was to take the opportunity to do something innovative in provoking an encounter between the world of vocational and education and training and the world of creativity.

On the vocational training side, the teachers of the professional courses in VET schools declined to our request to film the apprentices during their school setting. We were more successful with the inter-company courses (branch courses) teachers who immediately agreed to receive our shooting team. We quickly and easily obtained the authorization of the theatre to film, with their agreement, their apprentices as commercial employees at their workplace. We were also able to approach the artists who were rehearsing at the theatre, without much difficulty. They were open to being filmed and to meet the apprentices under the eye of the camera, but it was more complicated to plan these encounters. We had so to deal with a lot of unforeseen circumstances, so we decided not to try to organize our shootings in advance. So this film is an experiment of interaction that was not scripted before.

### **Références bibliographiques/References**

Amado, G., Bouillod, J-P., Lhuillier, D., & Ulmann, A-L. (2017) *La créativité au travail*. Paris : Erès.

Azéma, G., & Leblanc, S. (2014). A propos de l'intérêt de questionner l'activité

Improvisationnelle des jeunes enseignants. *Recherches en Education*, 19, 134-146.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris: PUF.

Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité*. Paris: PUF.

Schwartz, Y. (1998). *Reconnaissance du travail : pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

**T17** Luc HANIN, Enseignant-chercheur contractuel Inspé académie de Versailles, Doctorant 3<sup>ème</sup> année, Laboratoire École Mutation Apprentissages (ÉA 4507) - Université de Cergy Pontoise – [luc.hanin@u-cergy.fr](mailto:luc.hanin@u-cergy.fr)

*Improviser l'enseignement pour enseigner*  
*l'improvisation*  
*Improvising Teaching to Teach Improvisation*

**Résumé :** Inscrivant mes recherches dans le courant clinique d'orientation psychanalytique, je m'appuierai sur ma pratique d'enseignant et de formateur et sur mes recherches en cours, pour faire l'hypothèse qu'improviser c'est être créatif, et que la créativité soutient la construction du soi professionnel.

**Mots-clés :** créativité ; soi-élève ; soi professionnel ; clinique d'orientation psychanalytique ; angoisse.

**Abstract:** I will base my research in clinical approach, psychoanalytically oriented, on my practice as a teacher and trainer, and on my ongoing research, to make the hypothesis that improvising is being creative, and that creativity supports the construction of the professional self.

**Keywords:** creativity; self student; professional self; clinical approach, psychoanalytically oriented; anguish.

**Texte de présentation**

Cette proposition de communication pourrait s'inscrire dans l'axe praxis ou dans l'axe identités et professionnalisation de l'appel à communication de ce colloque. Je présenterai les premiers résultats partiels d'une recherche en cours dans le cadre d'une thèse de doctorat. Mes recherches s'inscrivent dans le courant clinique d'orientation psychanalytique en éducation et formation (Blanchard-Laville et al., 2005).

Après avoir rappelé que l'improvisation dans l'enseignement nécessite de mobiliser une certaine forme de créativité, je m'appuierai sur les travaux d'un psychanalyste anglais, Donald Woods Winnicott, pour présenter les notions de « créativité » et de « soi » (*self*). J'aborderai ainsi la notion d'improvisation par le prisme de la « créativité », telle qu'elle est définie par D. W. Winnicott (Winnicott, 1957, 1971). Pour lui, la créativité permet la consolidation du soi puisque dans son ouvrage intitulé *L'enfant et le monde extérieur* (1957), il définit le « soi » comme « la partie la plus créatrice de notre personnalité ». Il ajoute que le « soi [...] nous donne l'impression de notre identité, de notre intimité. Il se développe dans le contact avec l'environnement. » Pour cet auteur, il y a donc bien une étroite corrélation entre la notion de créativité et le concept de « soi ». En 1971, dans l'ouvrage *Jeu et réalité*, il prolonge cette idée : « C'est en jouant, et seulement en jouant, que l'individu, enfant ou adulte, est capable d'être créatif et d'utiliser sa personnalité toute entière. C'est seulement en étant créatif que l'individu découvre le soi. » Dans cette communication, je ferai ensuite le lien entre la notion de « soi » telle qu'elle est définie par Winnicott, avec celle de « soi professionnel » des enseignants proposée par Ada Abraham (1984). Ainsi, les pratiques d'improvisation des enseignants en situation professionnelle pourront également être envisagées comme une des formes de l'expression du « soi ». Elles pourraient donc ainsi participer à soutenir le « soi », et donc par extension à consolider le « soi professionnel ».

Cette communication prendra principalement appui sur mes explorations concernant mon propre « soi professionnel » en tant qu'enseignant et formateur afin d'analyser mon implication de chercheur dans mon sujet de recherche. En tant que clinicien, j'ai en effet choisi de prendre en compte les effets du lien que j'entretiens avec ma thématique de recherche sur mon sujet de recherche (Blanchard-Laville, 1999). Le matériel analysé est constitué de mon journal de recherche, c'est-à-dire les notes que j'ai prises chemin faisant depuis le début de ma recherche sur ma pratique professionnelle en tant



qu'enseignant et formateur. L'analyse de ce matériel de recherche sera l'occasion d'un retour sur ma trajectoire professionnelle pour envisager la question de l'improvisation dans ma propre pratique professionnelle dans les différentes positions que j'ai occupées. Je formulerai ainsi quelques réflexions sur la place de l'improvisation dans l'enseignement et la formation. Je prendrai appui à la fois sur mon expérience en tant qu'enseignant-chercheur contractuel dans un Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) auprès de professionnels expérimentés, et en tant que formateur d'éducateurs spécialisés dans un autre institut de formation. L'analyse de ma propre pratique se nourrit notamment du travail d'élaboration psychique que j'ai pu mener en participant à un groupe de supervision. Conduisant des groupes d'analyse de pratiques professionnelles, j'ai en effet choisi de participer à un tel groupe, hors institution, notamment pour tenter de penser les réminiscences du « soi-élève » chez l'enseignant que je suis. Il s'agit dans ce cadre d'élaborer en partie mes mouvements contre-transférentiels en tant que chercheur (Blanchard Laville, 1999). Ce travail d'élaboration m'a permis de commencer à envisager que le « soi-élève » (Blanchard-Laville, 2001) agit chez l'enseignant le plus souvent à son insu.

Ce travail de recherche m'a également permis de percevoir que le « soi professionnel », se construisait en partie à partir du « soi-élève » et en référence aux figures d'enseignants qui ont agi comme modèles ou contre-modèles identificatoires. Je formulerai ainsi l'hypothèse que si la créativité est l'expression de notre « soi professionnel » elle soutient également la construction du soi professionnel des enseignants débutants. La créativité ne pourrait-elle pas être un levier pour soutenir la construction du « soi professionnel » des enseignants ? N'est-ce pas en improvisant l'enseignement qu'on peut le mieux enseigner l'improvisation ? Ces questions guideront l'analyse du matériel de recherche présenté précédemment. Pour finir, si l'improvisation est affaire de créativité, elle met aussi les professionnels en contact avec certaines formes d'angoisse : comment cette angoisse peut-elle être « apprivoisée » comme l'écrit M. Cifali (2002) ? Angoisse et créativité ne sont-elles pas les deux faces d'une même médaille : l'acceptation nécessaire de l'une faisant la possibilité de l'autre.

### **Presentation text**

This proposal for a paper could be part of the praxis axis or the identities and professionalization axis of the call for papers of this conference. I will present the first partial results of an ongoing research in the framework of a PhD thesis. My research is part of the clinical approach, psychoanalytically oriented, in education and training (Blanchard-Laville et al., 2005).

After reminding that improvisation in teaching requires mobilizing a certain form of creativity, I will rely on the work of an English psychoanalyst, Donald Woods Winnicott, to present the notions of "creativity" and "self". I will thus approach the notion of improvisation through the prism of "creativity", as defined by D. W. Winnicott (Winnicott, 1957, 1971). For Winnicott, creativity allows for the consolidation of the self, since in his book « The Child, the family and the Outside World » (1957), he defines the "self" as "the most creative part of our personality". He adds that the "self ... gives us an impression of our identity, of our intimacy". It develops in contact with the environment. "For this author, there is therefore a close correlation between the notion of creativity and the concept of "self". In 1971, in the book « Playing and reality », he extended this idea: « It is in playing and only in playing that the individual child or adult, is able to be creative and to use the whole personality, and it is only in being creative that the individual discovers the self. »

In this paper, I will then make the link between the notion of "self" as defined by Winnicott, and that of the teachers' "professional self" concept proposed by Ada Abraham (1984). Thus, the improvisation practices of teachers in professional situations can also be considered as one of the forms of expression of the "self". They could thus participate in supporting the "self", and thus by extension in consolidating the "professional self".

This paper will mainly be based on my explorations concerning my own "professional self" as a teacher and trainer in order to analyze my involvement as a researcher in my research subject. As a clinician, I have indeed chosen to take into account the effects of the link I maintain with my research topic on my research subject (Blanchard-Laville, 1999). The material analyzed consists of my research journal, that is, the notes I have taken along the way since the beginning of my research on my professional practice as a teacher and trainer. The analysis of this research material will be an

opportunity to look back on my professional trajectory in order to consider the question of improvisation in my own professional practice in the different positions I have held. I will thus formulate some reflections on the place of improvisation in teaching and training. I will draw both on my experience as a contract teacher-researcher in an Inspé (Institut national supérieur du professorat et de l'éducation) with experienced professionals, and as a trainer of « éducateurs spécialisés » in another training institute. The analysis of my own practice, is nourished in particular by the work of psychic elaboration that I was able to carry out by participating in a supervision group. Conducting groups of analysis of professional practices, I have indeed chosen to participate in such a group, outside the institution, in particular to try to think about the reminiscences of the "self student" in the teacher that I am. In this context, it is a matter of elaborating in part my counter-transferential movements as a researcher (Blanchard Laville, 1999). This work of elaboration has allowed me to begin to consider that the "self student" (Blanchard-Laville, 2001) acts in the teacher most often without his or her knowledge.

This research work also allowed me to perceive that the "professional self" was constructed in part from the "self student" and in reference to the figures of teachers who acted as identifying models or counter-models. I will thus formulate the hypothesis that if creativity is the expression of our "professional self" it also supports the construction of the professional self of beginning teachers. Could creativity not be a leverage to support the construction of teachers' professional 'selves'? Isn't it by improvising teaching that improvisation can best be taught? These questions will guide the analysis of the research material presented above. Finally, if improvisation is a matter of creativity, it also brings professionals into contact with certain forms of anguish: how can this anguish be "tamed" as M. Cifali (2002) writes? Aren't anguish and creativity two sides of the same coin: the necessary acceptance of one makes the other possible.

#### **Références bibliographiques / References**

- Abraham, A (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris : ESF.
- Blanchard-Laville, C. (1999). L'approche clinique d'inspiration psychanalytique : enjeux théoriques et méthodologiques. *Revue française de pédagogie*, 127, 9-22.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris : Puf.
- Blanchard-Laville, et al., (2005). Recherches cliniques d'orientation psychanalytique dans le champ de l'éducation et de la formation. *Revue Française de Pédagogie*, 151, 111-162.
- Cifali, M (2002). *Le lien éducatif contre-jour psychanalytique*. Paris : Puf
- Winnicott, D. W. (1957/2003). *L'enfant et le monde extérieur*. Paris : Payot.
- Winnicott, D. W. (1971/2015). *Jeu et réalité : l'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

---

**T18** Luc fuchs, enseignant de clarinette, Conservatoire populaire de musique, danse, théâtre (CPMDT) Genève ; Luc Fuchs, rue du Four 1, CH-1446 Baulmes - [lfuchs@cpmdt.ch](mailto:lfuchs@cpmdt.ch)

#### *L'enseignement aux prises de l'improvisation et réciproquement*

#### *Education grappling with improvisation and vice versa*

**Résumé :** Rétrovision d'un cheminement personnel en marge (en porte à faux) des usages pédagogiques/artistiques institutionnels. Démarche réflexive sur une vingtaine d'années "à la recherche de l'improvisation" dans des cours instrumentaux. Enseignement et pratique artistique, espaces communs intégrant l'improvisation

**Mots-clés :** Enseignement - improvisation – instrument – musique - marge

**Abstract:** Retrospective on a personal journey outside (and at odds with) institutional educational/artistic practices. Reflective approach on two decades “seeking improvisation” in instrumental lectures. Artistic education and practices, common spaces incorporating improvisation.

**Keywords:** Education – improvisation - musical instrument – music - rings

### Texte présentation

L'improvisation à l'épreuve du sens / l'improvisation à l'épreuve de l'institution...

Traces réflexives de pérégrination pédagogique exploratoire avec improvisation intégrée, en terrain incertain.

L'improvisation n'existe pas !\* Et pourtant... environ 25 ans de démarche intégrant l'improvisation dans les cours instrumentaux (clarinette), le temps d'observer ses rapports à l'éducation artistique, à l'institution, aux représentations,...

"*Before Time Begin*"... \*\* Qu'est-ce qui précède, « gestationne » l'improvisation, son insaisissable réel ? Quel est le moteur amont de l'action, qui suscite, appelle l'action, le geste pédagogique-artistique ?

Et l'improvisation s'imisce, ou s'attrape. Mais rassurons-nous, ou inquiète-on nous, sans être contagieuse. Si c'était le cas, elle se serait plus répandue dans l'institution. Peut-être la conception encore très individuelle, de l'enseignement joue le rôle permanent de mise en quarantaine ? Comment la démarche improvisation se confronte à l'institution [*école de musique*], entre encouragement de principe et réalité freinante.

Parcours enseignant entre deux points significatifs ; au départ : « qu'a l'élève a à donner à son instrument pour le faire sonner » ; à l'arrivée (ou plutôt non-arrivée, le parcours toujours continuant) : « cette semaine ? Ben, j'ai improvisé ». [*ici, élèves ~de 7 à 14 ans en école de musique.*]

L'improvisation comme nécessité pour se faire rencontrer l'élève avec lui-même, de lui permettre son développement et son expression, être musicien en temps réel.

L'improvisation comme expérience \*\*\*... C'est dans sa manipulation dans l'action qu'elle trouve une réalité, éphémère. L'improvisation n'existe pas... mais elle se heurte à tant de représentations, pluri-compréhensions. L'improvisation connaît particulièrement bien la marge, travaillant sans cesse à prendre place sur la page...

Marge pour l'institution, pleine page pour l'élève... et l'enseignant, dichotomie...

Comment, dans l'aventure pédagogique l'improvisation s'est révélée dans son insaisissabilité, entre évidence et questionnement, affirmation et négation.

L'improvisation, acte politique, histoire de faire autrement, d'affronter la bien-pensée institutionnelle, en recherche de sens et de fondamental. Au risque d'en être fou du roi, et de sa signification institutionnelle...

L'improvisation n'existe pas... L'improvisation est...

Action affranchissement bac-à-sable\* témérité provocation évidence insaisissabilité folie démesure inconnu page-blanche ne-pas-savoir être questionnement perspective abnégation ousement empêche-de-tourner-en-rond acto-giusto confrontation laisser-être étonnement imprévisible révélation temps-réel expérience expérience manipulation négociation mur fourre-tout obstination persévérance politique pas-comme révolution atterrir susciter attitude avant-le-temps avant-geste expression témérité simplicité ne-pas-savoir continuer fou-du-roi représentation heurtement bac-à-sable tournesol-professeur action être affranchissement franchissement questionnement improvisationnel plus creusement ne-pas-abdiquer engagement improvisation l'improvisation-n'existe-pas pourtant page-blanche réflexion interrogation oui non c'est-ça ou-pas partager aquoibon essentiel improviser musique juste être-juste juste-être improviser respirer exister

## Presentation text

Improvisation tested by meaning / Improvisation tested by institutions  
Reflexive trails of exploratory, educational peregrinations with built-in improvisation, on uncertain ground.

*"Improvisation does not exist!"*\* However... A 25-years approach embedding improvisation into instrumental lectures (clarinet), long enough to evaluate one's relationship towards artistic education, the institutions, the representations... *"Before Time Began"*\*\* What comes before, ferments improvisation and its elusive reality? What drives, sparks, calls forth the educational and artistic action?

Improvisation interferes, or one catches it. For better or worse, it is not contagious. It might have otherwise spread among the institution. Maybe the (yet) very individualistic view of education acts as a permanent quarantine. Between a theoretical incentive and a hindering reality, how is the improvisation as an approach confronted with the institution [*music school*]?

Educative journey between two significant points: in the beginning, *"what can the student give to its musical instrument to make it ring"*; in the end (rather a non-ending, since the journey is always ongoing): *"This week ? Well, I improvised"* [in this case, students in music school of age 7–14].

Improvisation as a requirement for the student to meet himself, to allow his own expression and development, as a real-time musician.

Improvisation as experience\*\*\*... Only in its active manipulation can it find an ephemeral reality. Improvisation does not exist... but is confronted with so many representations, multiple understandings. Improvisation belongs especially in the margin, but tries tirelessly to take place on the page...

In the margin for the institution, at the center of the page for the student... What a dichotomy for the teacher...

How has improvisation proven itself to be elusive, at the same time blatant or questioning, asserting and denying.

Improvisation as a political act, in order to differentiate oneself, to stand up to institutional self-right, to seek meaning and fundamental principles, at the risk of being seen as a court fool, with its institutional meaning.

Improvisation does not exist... Improvisation is...

## Références bibliographiques / References

\*Richard Jean, Sion, 2018

\*\*Exposition : *l'art aborigène entre en résonance*. Fondation Opale (Lens-suisse) 2019-2020

\*\*\*Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. (Trad. de l'anglais coordonnée par Cometti, J.-P.). Collection Folio essais n° 534, Gallimard.

**T20** Gilles Bui-Xûan, Professeur émérite, Université d'Artois, LIRDEF, gilles.bui-xuan@wanadoo.fr

Jean-Michel Meyre, PRAG, Faculté d'Éducation de l'Université de Montpellier, LIRDEF. jean-michel.meyre@umontpellier.fr

### *L'improvisation au cœur de la pédagogie conative*

#### *Improvisation at the heart of conative pedagogy*

**Résumé :** La pédagogie conative distingue développement, apprentissage et éducation. Si la structure se développe, les connaissances et savoir-faire s'apprennent, quand les fonctions s'éduquent. L'improvisation, essentiellement fonctionnelle, sera surtout éduquée aux étapes de prévalence fonctionnelle du curriculum conatif.

**Mots-clés :** conation, stratégie, tactique, progressivité, étapes d'improvisation.

**Abstract:** Conative pedagogy distinguishes development, learning and education. If the structure develops, knowledge and know-how are learned, while the functions are being educated. Improvisation, essentially functional, will be mostly educated at the functional prevalence stages of the conative curriculum.

**Keywords:** conation, strategy, tactics, progressivity, improvisation steps.

#### **Texte de présentation**

A l'instar de la préparation militaire et/ou sportive, l'enseignement peut adopter les concepts de « stratégie » et de « tactique » pour situer les méthodes pédagogiques au regard de leur relation à l'improvisation. La stratégie s'élabore quand les forces ne sont pas en présence, alors que l'on entre dans la tactique quand les forces sont en présence. Ainsi, l'enseignement en présentiel pourrait-il se caractériser par une action tactique permanente et il relèverait donc essentiellement de l'improvisation.

Mais l'institution ne l'entend pas ainsi, et l'évaluation des enseignants repose avant tout sur les « préparations », et éventuellement sur leur mise en œuvre, c'est-à-dire sur leur pertinence stratégique supposée.

Or si la cognition est à la connaissance ce que la conation est à l'action, alors on peut associer une prévalence cognitive à la stratégie, et la prévalence de l'action à la tactique. Une pédagogie de la connaissance donne le primat à la stratégie et à la préparation, quand la pédagogie conative se fonde sur la pertinence tactique, et donc sur l'improvisation. L'improvisation est au cœur de la pédagogie conative. Cependant « prévalence » ne signifiant pas « totalité », une gradation s'opère chez l'enseignant comme chez l'élève dans une sinusoïdale proportionnelle, fonction de leur expérience. La pédagogie conative est progressive, et elle repère des étapes caractéristiques dans le curriculum conatif du maître comme dans celui de l'élève : émotionnelle, fonctionnelle, technique, contextuelle, d'expertise et de création. Ce sont les étapes fonctionnelles (2<sup>ème</sup> et 4<sup>ème</sup>) qui en appellent le plus à l'improvisation, quand l'étape technique, pourtant dominante presque à tous les niveaux de la scolarité, cherche avant tout à l'évincer.

17 thèses viendront étayer ce point de vue par des illustrations concrètes dans des domaines aussi variés que le sport, le handicap, les pratiques éducatives, la formation des enseignants, l'éducation à la santé, les médiateurs de l'inclusion, la responsabilité administrative de la violence scolaire, le fonctionnement des associations, l'intégration sociale, la préparation des pompiers, la socialisation par le collectif, la lutte contre l'obésité, la gestion du temps et de l'espace dans le jeu, l'attitude de redressement du cavalier, l'usage de la trace à l'école primaire, l'assertivité dans la relation éducative, les valeurs et le bien-être des enseignants, etc.

A titre d'exemple, l'enseignement du judo passe systématiquement par l'apprentissage de « techniques ». Or, une étude sur les champions olympiques montre qu'à la question « quelle

technique avez-vous réalisée lors de telle projection victorieuse ? » la plupart d'entre eux donnent une réponse en décalage par rapport à la vidéo qui a saisi le cours de l'action. Ce n'est pas la technique énoncée qui a été réalisée ! Ainsi les millions de répétitions techniques à l'entraînement ne comptent guère : la conclusion dans l'action est une réponse improvisée dans une situation pourtant d'extrême tension.

Il en est de même dans tous les sports de haut niveau, quand les spectateurs sont surpris par une initiative inattendue.

Dans un tout autre ordre d'idée, des études sur la violence en milieu scolaire montrent que des explosions de violence se manifestent surtout dans des établissements dans lesquels les personnels administratifs et de direction s'attachent à renseigner les formulaires rectoraux et à appliquer les sanctions requises par les textes en vigueur, au lieu de prendre l'initiative de rencontres improvisées, d'explications et de confrontations spontanées, et surtout d'écoute des maux des élèves comme des enseignants. L'expérience de direction dans des établissements « difficiles » forge l'improvisation.

L'étude de la gestion de la trace à l'école primaire révèle bien la nature du conflit socio-conatif entre maître et élèves. La libre expression est le plus souvent bridée au profit d'une réalisation préprogrammée. Seule l'improvisation peut réduire le conflit en remettant à égalité tous les acteurs dans leur sentiment d'être les maîtres du jeu.

Mais pour ce faire, encore faut-il que l'enseignant ait cultivé son assertivité, c'est-à-dire qu'il accepte les positions de ses élèves tout en ne fléchissant pas sur les siennes. Pour cela il n'y a pas de recette, la solution est dans l'improvisation.

Ainsi une pédagogie conative plaide-t-elle pour une éducation à l'improvisation, pour les maîtres comme pour les élèves, tout en respectant leurs avancées comme leurs régressions en fonction de l'étape conative dans laquelle se situent les sujets, étape plus ou moins saturée en fonctionnalité.

Le projet d'une pédagogie conative est de les amener progressivement, quand c'est possible, à une banalisation de l'improvisation, indicateur d'expertise dans un domaine.

### **Références bibliographiques / References**

Bui-Xuân, G. et Mikulovic, J. (2007). Les élèves à besoins éducatifs particuliers n'ont pas besoin d'une pédagogie particulière en EPS. *Reliance*, 24, 96-104.

Mikulovic, J., Vanlerberghe, G. et Bui-Xuân, G. (2010). De la pédagogie conative à la pédagogie métaconative. *Spirale — Revue de Recherches en Education*, 45, janv. 137-150.

Joing, I., Mikulovic, J. (2011) Une approche conative de la violence en milieu scolaire: une perspective singulière et éclairante sur les problématiques qui touchent l'école. Vers une « responsabilité fonctionnelle » des institutions scolaires. *Les cahiers du Cerfee, Presses universitaires de la Méditerranée*, 29, 129-162.

Vanhelst, J., Beghin, L., Fardy, P., Bui-Xuân, G. and Mikulovic, J. (2012). A conative educational model for an intervention program in obese youth. *BMC Public Health*, MS. 2012 Jun 7; 12(1): 416.

Meyre J.-M. (2018). *Impact de la personnalité de l'enseignant sur le ressenti des élèves. L'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative.* (Thèse de Doctorat). Université Montpellier 3, Montpellier.

**T21** Jean-Bosco Rebol professeur de piano au CPMDT de Genève et membre de l'équipe de recherche CRAFT (FPSE Université de Genève). [rebouljb@gmail.com](mailto:rebouljb@gmail.com)

Titulaire d'un diplôme supérieur d'interprétation du Conservatoire à rayonnement Régional de Toulouse, d'une licence de musicologie de l'Université de Toulouse, d'un diplôme d'interprétation et d'un Master de pédagogie de la HEM de Genève, d'un Master universitaire en sciences humaines et sociales. Jean-Bosco REBOUL accorde un intérêt particulier à l'étude des pratiques artistiques et à leurs dimensions formatives qui se traduit dans la conduite de recherches concernant la conception de dispositifs pédagogiques innovants, la médiation culturelle, l'improvisation, mais aussi dans l'étude des pratiques artistiques séculaires, des dynamiques d'appropriation culturelle et de conservation du patrimoine, et dans la déclinaison de concepts en termes d'activité humaine.

Olivier Richard est professeur de guitare au CPMDT de Genève depuis 2012. Il est titulaire d'un diplôme de concert et d'un diplôme d'enseignement du Conservatoire supérieur de Neuchâtel et d'un Master of advanced Studies specialized in music performance du Conservatoire de la Suisse Italienne.

Les démarches d'improvisation libre constituent un axe essentiel de sa pratique de musicien et elles nourrissent donc conséquemment les enjeux de sa pratique pédagogique. En parallèle de son activité en pédagogie musicale, il a eu l'opportunité de se confronter à l'animation de multiples ateliers de communication en langue française au sein de la Roseraie, centre d'accueil pour les personnes migrantes à Genève. Cette expérience l'a sensibilisé à l'intérêt formatif d'espaces non-scolaires (sans niveau ni certification) de partage d'expériences et de savoirs. Il est également actif au sein du collectif des Intergalactiques de proximité, réunissant des personnes en exil à Genève et des résident.e.s de plus longue date autour de l'envie d'organiser des rencontres artistiques à travers des ateliers de musiques, d'écritures, de peintures,...

### *Explorations sonores - une activité artistique déconcertante*

#### *Sound explorations - a disconcerting artistic activity*

**Résumé :** Compte rendu d'une recherche empirique menée au sein du CPMDT de Genève, la communication porte sur la conception d'un environnement formatif et artistique associant des phases « d'exploration sonore » et des entretiens d'autoconfrontation portant sur le cours d'expérience de chaque participant.

**Mots Clés :** Exploration - appropriation - individuation - improvisation - turbulences

**Abstract:** A report on an empirical research conducted at the CPMDT in Geneva. The communication focuses on the design of a formative and artistic environment associating "sound exploration" phases and self-confrontation interviews relating to each participant's course of experience.

**Keywords :** Exploration - appropriation - individuation - improvisation - turbulence

#### **Texte de présentation**

La communication vise à rendre compte d'une recherche empirique (Durand, 2008) à visée transformative menée au sein du CPMDT de Genève. Elle porte sur une pratique artistique et musicale « d'exploration sonore ». Forme d'improvisation libre (Canonne, 2015), cette pratique est portée par « la volonté de construire de nouveaux espaces de savoirs et d'action » (Guiu and al, 2014). Elle est porteuse d'intentions pédagogiques de plusieurs natures.

- a) Rompre avec l'organisation par niveaux d'expertise : Le groupe de participants est constitué de six participants permanents dont le degré d'expertise de la situation est hétérogène et assumé comme tel.
- b) Proposer un environnement artistique et musical innovant, complémentaire au plan d'étude du CPMDT. Le champ esthétique investigué abandonne les prescriptions idiomatiques, il s'agit plutôt d'explorer des configurations sonores inédites et praxiques.

- c) Développer de nouvelles significations en encourageant l'investigation libre des sons, l'invention de nouvelles modalités de production de sons, et leur émergence spontanée au sein du collectif. L'intention est aussi de favoriser des usages catachrétiques comme détourner l'utilisation commune de l'instrumentarium, prendre un son pour un autre etc.

Cette pratique artistique et musicale d'exploration sonore s'articule autour de trois types d'activité :

1) Un atelier d'explorations sonores qui vise la constitution de ressources pratiques chez les participants. Encadré par deux professeurs, cet atelier a pour objectif de favoriser un état d'attention propice à l'exploration et la prise d'initiative. Il fait office de préparation à l'incertitude, l'imprévu, la surprise, la perturbation imposée par la situation d'exploration. Des thèmes encadrent chaque séance : "le temps", "les textures sonores", "les intervalles", "l'engagement corporel" sont autant de sujets abordés sous une forme ludique. Ils sont stimulés par l'utilisation de métronomes réguliers-irréguliers-arythmiques-aléatoires, de drones<sup>9</sup>, de captations sonores, d'œuvres picturales comme support de jeu.

2) Un espace d'explorations sonores qui vise la constitution d'une « scène ouverte », c'est à dire un espace valorisant "la puissance du n'importe qui"<sup>10</sup>. L'activité sonore se déroule sans contrainte, ni prescription a priori, hormis la réalisation d'une séquence appelée "sablier" (d'une durée de cinq minutes) au cours de chaque séance.

3) Un protocole « embarqué » de captation qui investigate l'activité de chaque musicien, apporte une dimension réflexive sur l'expérience et documente le cours d'expérience de chacun. Il comporte :

- a) La captation audio-visuelle des ateliers, des espaces d'explorations sonores et leur mise à disposition des participants par une interface numérique.
- b) L'auto-confrontation de participants volontaires aux traces de leur activité (Theureau, 2010). Le « sablier » est utilisé comme échantillon.

L'ensemble de ces captations constitue un conservatoire des différentes séances ainsi qu'une ressource libre d'écoute. Il nourrit la compréhension réciproque de l'activité de chacun des participants par chacun des participants. Ce dispositif réflexif de l'expérience individuelle a une fonction transformative par effet de prise de connaissance de l'expérience d'autrui et de densification de sa propre expérience actuelle et à venir.

La communication porte donc sur un « work in progress », objet hybride offrant un tissage entre une pratique-cible et un procédé d'investigation rigoureux et systématique. Se plaçant dans l'optique d'une étude du cours d'expérience de chaque participant, relative à la pratique de l'exploration sonore, elle proposera :

- a) une reconstitution et une mise en relation des différents épisodes d'octobre 2019 à mai 2020. Cette documentation rendra compte du cours d'expérience, de la construction de significations en lien avec cette pratique ainsi que des processus d'appropriation ou d'individuation (Poizat et Goudeaux, 2016).
- b) une modélisation prototype du cours d'expérience réalisée par les praticiens.
- c) un compte rendu du processus de conception du dispositif, itératif, exposant la fécondation mutuelle entre processus de conception pour l'usage et dans l'usage.

### Références bibliographiques

Canonne, C. (2015) "Matthieu Saladin, Esthétique de l'improvisation libre. Expérimentation musicale et politique", Volume 11 : 2 , 175-178.

Durand, M. (2008) " Un programme de recherche technologique en formation des adultes ", *Éducation et didactique*, vol 2 - n°3, 97-121.

---

<sup>9</sup> La Monte Young, Pretortoise dream music, Recorded by La Monte Young and the Theater Of Eternal Music in 1964

<sup>10</sup> « Matthieu Saladin, Esthétique de l'improvisation libre. Expérimentation musicale et politique », p332



Guiu, C. and al (2014), “ Soundspaces : espaces, expériences et politiques du sonore “, PUR, 13.

Poizat, G., & Goudeaux, A. (2016) “ Appropriation et individuation : un nouveau modèle pour penser l'éducation et la formation ”. *TransFormations*, 0(12). Téléchargé le de <https://pulp.univ-lille1.fr/index.php/TF/article/view/1>

Theureau, J. (2010). “ Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action » ”. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 2(2), 287-322. doi:10.3917/rac.010.0287.

---

**T22** Raquel Becerril Ortega<sup>1,2</sup>, Hélène Vanderstichel<sup>1</sup> & John Didier<sup>3</sup> : collectif des créateurs ordinaires

1 Université de Lille, EA 4354 - CIREL - Centre Interuniversitaire de Recherche en Éducation de Lille, France – [raquel.becerril-ortega@univ-lille.fr](mailto:raquel.becerril-ortega@univ-lille.fr)

2 Inria, France

3 Haute École Pédagogique Vaud, Unité d'Enseignement et de Recherche Didactiques de l'art et de la technologie, Suisse.

### *Le Jardin des Créateur.trice.s (extra)ordinaires*

#### *The Garden of (extra)ordinary Creators*

**Résumé :** Ce travail analyse, à partir d'un corpus de cinq entretiens approfondis menés auprès d'artistes confirmé.e.s, le rôle de l'expérience et de l'expérimentation dans les processus d'imagination conduisant à la création. Il s'appuie sur la perspective culturelle de Vygotski (1930/2004), Glăveanu (2010, 2015), Zittoun & Vecchia (2013) et Zittoun et Glăveanu (2018) en articulant expérience et expérimentation dans les processus de création. Les résultats révèlent les configurations successives de l'expérience biographique mobilisées lors de la création artistique. Ce travail ouvre vers des pistes pour penser la formation aux capacités créatrices.

**Mots-clés :** imagination, expérimentation, création, artistes, formation à.

**Abstract:** This study analyzes, from a corpus of five in-depth interviews conducted with experienced artists, the role of experience and experimentation in the processes of imagination leading to creation. It draws on the cultural perspective of Vygotski (1930/2004), Glăveanu (2010, 2015), Zittoun & Vecchia (2013) and Zittoun and Glăveanu (2018) by linking up experience and experimentation in the processes of creation. The results reveal the successive configurations of biographical experience that is brought to bear during artistic creation. This study opens up avenues of inquiry in relation to training in creative capacities.

**Keywords:** imagination, experimentation, creation, artists, training.

#### **Texte de présentation**

*« Pour ceux qui veulent savoir où le jardin se trouve,  
Il est, vous le voyez, au cœur de ma chanson.  
J'y vole parfois quand un chagrin m'éprouve.  
Il suffit pour ça d'un peu d'imagination ! »  
Charles Trenet, Le Jardin Extraordinaire*

Artistes confirmé.e.s, les créateur.trice.s (extra)ordinaires mobilisent lors de leurs activités créatrices un ensemble de connaissances et compétences issues de leurs expériences antérieures. Dans la

perspective des Sciences de l'Éducation qui est la nôtre, nous cherchons à comprendre ce phénomène de réinvestissement de l'expérience, qui peut être également observé comme une expansion de l'expérience (Zittoun & Vecchia, 2013), pour concevoir des formations à la démarche créative (Lucas & Venckuté, 2020).

Ce travail, ancré dans le cadre de la psychologie culturelle de la créativité (Glăveanu, 2010), s'intéresse au rôle de l'expérience dans leurs processus de création. Cherchant à dépasser les paradigmes qui ont gouverné les théories de la créativité dans les recherches en psychologie, le positionnement du *We-paradigm* est mobilisé pour analyser différentes formes de créativité (quotidienne, innovation, improvisation...) et leur expression dans divers domaines (artistique, scientifique ou technique) (Glăveanu, 2015, p.177, traduction libre). Influencé par les travaux de Lev Vygotski, cette perspective du *We-paradigm* lui emprunte notamment la construction théorique autour des processus d'imagination créative. En effet, pour Vygotski (1930/2004), tout acte humain donnant lieu à quelque chose de nouveau est appelé acte de création, qu'il s'agisse d'un objet physique, d'une construction mentale ou émotionnelle qui demeure chez la personne qui l'a créé et n'est connue que d'elle. Pour définir le rapport entre créativité et imagination, Vygotski affirme que l'activité créative est basée sur l'habilité de notre cerveau à combiner des éléments, ce qu'il désigne par les termes imagination ou fantaisie en psychologie (Ibid, p. 9). Cela amène Vygotski à expliciter les rapports entre fantaisie et réalité. La première liaison s'établit entre imagination et expérience. L'activité créative de l'imagination dépend directement de la richesse et de la variété des expériences précédentes de la personne parce que ces expériences fournissent le matériel à partir duquel les produits de la fantaisie sont construits. La deuxième liaison concerne le produit de l'imagination, composé grâce à la combinaison et à la transformation d'éléments de la réalité. La troisième liaison entre le fonctionnement de l'imagination et la réalité est une liaison émotionnelle. Enfin, la quatrième liaison entre imagination et réalité concerne la cristallisation de l'imagination en un objet matériel dont l'existence dans le monde réel affecte d'autres choses. Les liens que l'imagination entretient avec la réalité donnent un aperçu de la complexité du processus d'imagination. Pour Zittoun et Cerchia (2013) l'imagination peut être entendue comme une expansion de l'expérience. S'appuyant sur Vygotski, ce modèle appréhende l'imagination comme une composante essentielle de l'expérience humaine, qui non seulement participe continuellement à notre rapport à la réalité, mais aussi participe à la création d'une vie qui est spécifiquement humaine, ancrée dans sa culture et son histoire (Zittoun & Cerchia, 2013, traduction libre).

Nous avons réalisé des analyses à partir de récits déclenchés, de verbalisations produites par les créateur.trice.s en rapport avec leurs œuvres aux prises avec le contexte de production. Il s'agit de saisir le processus long d'élaboration d'une œuvre en remontant le temps. En particulier, nous nous intéressons aux expérimentations successives amenant à la création et aux formes que prennent les réinvestissements de connaissances et d'expériences dans les processus créatifs.

Nous disposons de cinq entretiens approfondis d'environ deux heures chacun, menés en 2017 auprès d'une photographe, d'une metteuse en scène de théâtre, d'une chanteuse lyrique, d'une céramiste et d'un chanteur d'opéra. Au cours des entretiens, les créateur.trice.s explicitent les expériences et connaissances, réinvesties dans les expérimentations successives et qui aboutissent à l'œuvre. Voyons deux exemples extraits de ce terrain :

**Le chanteur d'opéra** observe le cri de son enfant nouveau-né dans sa quête de véracité de sa propre signature vocale. Il lui arrive également de saisir le positionnement de l'aperture de la bouche d'un collègue au milieu d'un opéra afin d'améliorer sa propre projection : « Je travaille sur une syllabe, "pas" par exemple, ou qui commence par "pas". Ce chanteur là, au niveau de la bouche il mettait les lèvres beaucoup plus en avant et j'ai observé que ça pouvait effectivement faciliter la projection ». Ces observations servent ainsi de matériau pour de futures expérimentations sur les formes de respiration ou pour projeter au mieux sa propre voix. Ce même chanteur d'opéra a suivi un cursus d'études en Beaux-Arts et il est le fils d'un chanteur d'opéra. Lorsqu'il se prépare pour incarner un nouveau personnage, il réalise des recherches sur l'auteur/compositeur en s'appuyant sur ses connaissances acquises durant ces études ou dans son cadre familial. Le réinvestissement des connaissances et compétences ont lieu dans des temporalités longues, voire s'inscrivent dans une histoire biographique. Le caractère culturel de l'expérimentation est sédimenté dans ces connaissances et expériences, dans

l'élaboration d'un univers lexical autour de l'œuvre et grâce à des critères de validité construits collectivement.

**La céramiste** refuse l'appellation de céramiste et se désigne comme « une artiste qui travaille la terre ». Sa consécration dans son art arrive selon elle tôt – « mon travail est naissant... concrètement, je ne fais vraiment des pièces que depuis quelques années » – alors que son parcours d'exception, qui débute dans les années 90 dans une multitude de métiers d'arts, lui permettent d'élaborer une réflexion approfondie sur les matières. Cette réflexion est d'abord portée sur le métal : « les études (à Londres) de *design in metallurgy and jewellery*, ça ne me convenait pas du tout... On travaillait tous les éléments : le feu, l'eau... Mais, c'était trop dur. On travaillait en atelier, on forgeait des pièces avec le marteau... avec le bruit sur le métal. C'était trop violent pour moi, le rapport à la matière, et puis le son aussi ». Ensuite sur le bois : « j'étais toujours intéressée par le corps mais j'ai aussi commencé à travailler avec du bois ». En passant par le tissu : « Tu vois, ma mère nous faisait nos vêtements, ma grand-mère a été petite main, ma tante avait une boutique de vêtements de luxe ». Elle s'installe finalement dans l'art de travailler avec la terre, un choix établi par ses propriétés plastiques : « c'est très souple, malléable, et en même temps ça se transforme, ça durcit, ça devient dur, ça traverse le temps ». L'intersection entre expérience biographique et les apprentissages qui se développent dans des temporalités longues illustrent les reconfigurations de l'expérience de cette créatrice extraordinaire.

Ce colloque sera l'occasion d'analyser le recours à l'expérience et ses reconfigurations successives à partir desquelles les créateur.trice.s explorent et cultivent leur jardin extraordinaire. L'expérimentation est définie comme une réélaboration de l'expérience et permet d'appréhender les processus d'imagination. L'approche compréhensive du rôle de l'expérience dans les processus créatifs ouvre des pistes pour la conception de formations visant le développement des capacités créatrices (Becerril-Ortega, Didier & Riva, 2019).

### **Presentation text**

*« Pour ceux qui veulent savoir où le jardin se trouve,  
Il est, vous le voyez, au cœur de ma chanson.  
J'y vole parfois quand un chagrin m'éprouve.  
Il suffit pour ça d'un peu d'imagination ! »*

*Charles Trenet, Le Jardin Extraordinaire<sup>11</sup>*

In their creative activities, experienced artists, (extra)ordinary creators, bring to bear a set of knowledge and skills from their previous experiences. From the perspective of Educational Sciences, we seek to understand this phenomenon of reinvestment of experience, which can also be observed as an expansion of experience (Zittoun & Vecchia, 2013), in order to design training in the creative process (Lucas & Venckuté, 2020).

This study, grounded in the cultural psychology of creativity (Glăveanu, 2010), focuses on the role of experience in their creative processes. In an effort to go beyond the paradigms that have governed the theories of creativity in psychological research, the We-paradigm is mobilized to analyze different forms of creativity (everyday, innovation, improvisation...) and their expression in various fields (artistic, scientific or technical) (Glăveanu, 2015, p.177). Influenced by the work of Lev Vygotski, this perspective of the We-paradigm borrows from him the theoretical construction around the processes of creative imagination. Indeed, for Vygotski (1930/2004), any human act giving rise to something new is considered an act of creation, whether it is a physical object, a mental or emotional construction that remains in the person who created it and is known only to them. To define the relationship between creativity and imagination, Vygotski states that creative activity is based on the ability of our brain to combine elements, which he refers to as imagination or fantasy in psychology (Ibid, p.9). This leads

---

<sup>11</sup> «For those who want to know where the garden is,/ It is, as you can see, at the heart of my song./ Sometimes I fly there when I feel sorrow./ All it takes is a little imagination!"/ Charles Trenet, The Extraordinary Garden

Vygotski to explain the relationship between fantasy and reality. The first connection is between imagination and experience. The creative activity of the imagination is directly dependent on the richness and variety of a person's previous experiences, as these experiences provide the material from which the products of fantasy are constructed. The second connection concerns the product of imagination, composed through the combination and transformation of elements of reality. The third connection between the functioning of imagination and reality is an emotional connection. Finally, the fourth connection between imagination and reality concerns the crystallization of imagination into a material object whose existence in the real world affects other things. The links between imagination and reality give an insight into the complexity of the imagination process. For Zittoun and Cerchia (2013), imagination can be understood as an expansion of experience. Building on Vygotski, this model views imagination as an essential component of human experience, which not only continually participates in our relationship to reality, but also participates in the creation of a life that is specifically human, rooted in its culture and history (Zittoun & Cerchia, 2013).

We carried out analyses based on activated narratives, verbalizations induced by the researcher during the interview. The creators explain the production process of the artworks in relation to the production context. They describe the long process of elaboration by going back in time. We are interested in the successive experimentations leading to creation, including the reinvestment of knowledge and experience in the creative process.

We have five in-depth interviews of about two hours each, conducted in 2017 with a photographer, a theater director, a singer, a ceramist, and an opera singer. During the interviews, the creators clarify the experiences and knowledge that contribute to the processes of successive experimentations that lead to the artwork, to be then integrated and reinvested.

- **The opera singer** observes the cry of his newborn child in his quest for the truthfulness of his own vocal signature. He also captures the positioning of the aperture of a colleague's mouth in the middle of an opera in order to improve his own projection: *"I work on a syllable, "pas (not in French)" for example, or that starts with "pas", and by looking at the singer's mouth, I noticed that he put his lips much more forward and observed that it could indeed facilitate the projection."* These observations thus serve as material for future experimentations on breathing patterns to best project his own voice. This same opera singer is the son of an opera singer. He has followed a course of study in Fine Arts. When he prepares to embody a new character, he carries out research on the author/composer based on his knowledge. The reinvestment of knowledge and skills takes place in long timeframes, even in a biographical story. The cultural character of the experiment is sedimented in this knowledge and experience, in the elaboration of a lexical universe around the work and of validity criteria built collectively.

- The ceramist refuses to be pigeonholed in this way and considers herself rather as an artist who works with clay. She enjoyed early recognition for her art – *"my work is in its infancy... concretely, I have only been making pieces for a few years"* - while her exceptional career, which began in the 90s in a multitude of trades and arts, allows her to elaborate a deep understanding of the materials. This exploration first focused on metal: *"The studies (in London) of design in metallurgy and jewelry didn't suit me at all... We worked with all the elements: fire, water... But it was too hard. We worked in the workshop, we forged pieces with the hammer ... with the noise on the metal. It was too violent for me, the relationship to the material, and then the sound too."* Then on wood: *"I was always interested in the body, but I also started to work with wood."* Before moving on to fabric: *"You see, my mother made our clothes, my grandmother had been trained as a seamstress, my aunt had a luxury clothing store."* She finally settled in the art of working with clay, a choice influenced by its plastic properties: *"it is very flexible, malleable, and at the same time it transforms, it hardens, it becomes hard, it withstands the test of time."* The intersection between biographical experience and learning that happens over long periods of time show the reconfigurations of the experience of this extraordinary creator.

This colloquium will be an opportunity to explore the different cases and to question the use of experience and its successive reconfigurations from which creators explore and cultivate their extraordinary garden. Experimentation is defined as a re-elaboration of experience and allows us to

question the processes of imagination. The comprehensive approach to the role of experience in creative processes opens up new avenues for the design of training courses aimed at the development of creative capacities (Becerril-Ortega, Didier & Riva, 2019).

#### Références bibliographiques/References :

- Becerril-Ortega, R., Didier, J., & Riva, A. (2019, December). Experience and Creative Imagination: avenues for developing the role of creativity in training for innovation. Proceedings of the international conference "Better learning to innovate? ", 3-4 December 2019, University of Lyon, France
- Glăveanu, V-P. (2010). Paradigms in the study of creativity: Introducing the perspective of cultural psychology. *New ideas in psychology*, 28(1), 79-93.
- Glăveanu, V-P. (2015). Creativity as a Sociocultural Act. *The journal of creative behavior*, 49(3), 165-180.
- Lucas, B & Venckuté, M., (2020) Creativity - a transversal skill for lifelong learning. An overview of existing concepts and practices. Literature review report, Joint Research Centre, European Commission <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/creativity-transversal-skill-lifelong-learning-overview-existing-concepts-and-practices>
- Vygotski, L-S. (1930/2004). Imagination and Creativity in Childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.
- Zittoun, T., & Cerchia, F. (2013). Imagination as expansion of experience. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, No. 47, pp. 305-324.
- T. Zittoun & V. Glăveanu (Eds 2018.). *Frontiers in culture and psychology. Handbook of imagination and culture*. Oxford University Press.

---

**T23** Christophe Point, Doctorant en philosophie de l'éducation (LISEC ; Université de Lorraine et IDEA ; Université Laval), ATER à l'Université Jean Monnet, (ECP) Saint Etienne. [chris\\_point@hotmail.fr](mailto:chris_point@hotmail.fr)

#### *Les conditions pédagogiques de l'improvisation : l'apport de John Dewey*

#### *The pedagogical conditions of improvisation : the contribution of John Dewey*

**Résumé :** Notre proposition s'articule en trois temps. Tout d'abord, nous présentons la critique de l'improvisation que réalise John Dewey à son époque, et ce en la relevant au sein de ses écrits pédagogiques. Ensuite, nous souhaitons dépasser cette critique en définissant à nouveaux frais la notion d'improvisation à partir des concepts pragmatistes d'expérience, d'enquête et de projet. Enfin, nous proposerons à la discussion certaines pistes de réflexions sur l'apport de John Dewey à une pédagogie de l'improvisation.

**Mots-clés :** John Dewey, pragmatisme, logique de l'enquête, expérimentalisme, méthode par projet

**Abstract:** Our proposal is articulated in three times. First of all, we present the critique of improvisation that John Dewey realized in his time, and this by noting it within his pedagogical writings. Then, we wish to go beyond this criticism by redefining the notion of improvisation from the pragmatic concepts of experience, inquiry and project. Finally, we will offer for discussion some avenues of reflection on John Dewey's contribution to an improvisation pedagogy.

**Keywords:** John Dewey, pragmatism, logic of inquiry, experimentalism, method by project

#### **Texte de présentation**

Parmi les théoriciens de l'Education Nouvelle, John Dewey fut sans doute celui qui eut le plus d'influence aux Etats-Unis au début du siècle dernier. Des écoles furent créées en son nom, des pédagogues érigèrent son nom en méthode et les progressistes en firent leur chef de file pour mener des luttes politiques ou pédagogiques conséquentes. Le succès d'une telle pensée peut s'expliquer en partie par l'originalité d'un point central de ce courant que l'on nomme de nos jours pragmatisme : l'expérience que l'individu fait du monde et de soi-même est radicalement de la même nature qu'il s'agisse d'une expérience esthétique ou d'une expérience éducative. Enseigner revient alors à construire les conditions nécessaires à l'émergence de ces expériences et à accompagner l'apprenant dans la compréhension des potentialités de ces expériences, c'est-à-dire les promesses de futures expériences rendues possibles et imaginables par les précédentes. Ou pour le dire autrement, enseigner serait-ce apprendre à improviser pour John Dewey ?

Or, chez ce philosophe qui écrivit *Art as Experience* en 1934, et qui inspira profondément la pédagogie du *Black Mountain College* où eurent lieu les premiers happenings de l'art moderne occidental (avec celui de John Cage en 1952, Theater n°1), on ne peut qu'être surpris de ne trouver au fil de ces nombreux écrits qu'une critique en règle de la notion d'improvisation. Pédagogiquement, toutes démarches menées par l'improvisation manque d'« intelligence », est « désorganisée » ou est « destructrice » de continuité et du développement de l'enfant (*The Dewey School*, 1936). Politiquement, l'improvisation est « incohérente », « faible », mène à un « laisser-faire » économique déplorable et est sujette à une « dépendance à la violence » tout aussi regrettable (*Liberalism and Social Action*, 1935). Bref, sa critique du spontanéisme fondé uniquement sur une naturalité rousseauiste positive peut se résumer en une citation : « Les jeux impliquent des règles, et ces règles ordonnent leur conduite. Les jeux ne se déroulent pas au hasard ou par une succession d'improvisations. Sans règles, il n'y a pas de jeu. » (*Experience and Education*, 1939). Comment expliquer chez cet auteur une telle méfiance de la notion d'improvisation, au point de n'en dire pas un mot dans son ouvrage majeur *Art as Experience*, et de distinguer strictement et publiquement la méthode de son disciple William Heard Kilpatrick de cette dernière (introduction à *William Heard Kilpatrick: Trail Blazer in Education*, 1951) ?

L'hypothèse de notre proposition consiste à identifier trois raisons rendant compte de la méfiance de ce philosophe et pédagogue, et qui, à nos yeux, restent encore valables de nos jours pour ceux qui souhaitent faire de l'improvisation une ressource pédagogique. En effet, derrière cette critique assez caricaturale de l'improvisation, John Dewey développe une conception fine des processus d'apprentissage et de création à partir de trois notions philosophiques importantes : *l'expérience*, *l'enquête* et le *projet*. Ces trois notions nous permettront d'identifier chacune des raisons de cet auteur de ne pas confondre l'improvisation avec la spontanéité « naturelle », le laisser-faire sans contrôle et le jeu sans règle ni objectif. Notre objectif est ainsi de montrer comment ces trois raisons viennent circonvenir la notion d'improvisation, mais, également, une fois bien comprise, lui garantir une certaine légitimité pédagogique aux yeux de John Dewey. Ainsi, après une rapide présentation de notre problème et des limites historiques, philosophiques et pédagogiques de notre approche, nous présenterons chacune de ses raisons.

La *première* s'articule autour de la notion *d'expérience* et exprime les craintes de John Dewey envers une pensée magique éducative pour laquelle des expériences nouvelles émergeraient *ex-nihilo* du sujet, quelque soit l'environnement de ce dernier. Cette pensée limite le rôle de l'apprenant à un rôle de spectateur de sa propre sensibilité, là où John Dewey souhaite au contraire le rendre acteur de son propre *continuum expérimental*. Il s'agit de dire ici qu'enseigner l'improvisation nécessite une compréhension transactionnelle et continuiste de l'expérience.

La *seconde* raison s'interroge sur une conception laxiste de l'improvisation qui conduit à laisser l'apprenant hors de tout contrôle pour le laisser faire une suite d'expérience de manière plus ou moins aléatoire, dans l'espoir d'un gain créatif. A l'inverse, John Dewey propose de repenser l'acte même de penser sur le schème de *l'enquête*. Cette dernière, lorsqu'elle est conçue, non plus de manière linéaire ou itérative mais sur un modèle dérivatif, permet davantage de penser l'improvisation comme une manière complexe de mener une enquête qui favorise la création de nouvelles hypothèses de résolution de problème. Enseigner l'improvisation devient ici un apprentissage de la logique de l'enquête pour faire des variations de cette logique de véritables créations.

Enfin, la *troisième* et dernière raison a trait avec la notion de *projet*, notion mise en avant pour qualifier la méthode pédagogique de John Dewey et W.H. Kilpatrick et qui permet de désigner de nos jours les approches par projet. Cette notion vient contredire une vision de l'improvisation où l'absence de règle ou de planification serait plus adéquate pour atteindre des objectifs (pédagogiques ou esthétiques) élevés. En effet, pour John Dewey, c'est justement le fait de s'inscrire au sein d'un projet qui permet à l'improvisation de sortir de la répétition du même et d'articuler plus harmonieusement les moyens et les fins de l'apprentissage. Enseigner l'improvisation a ici pour condition d'entrer avec ses apprenants dans une démarche par projet.

### Références bibliographiques / References

- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Volume 10: 1934 (Southern Illinois University Press, Vol. 29). Charlottesville, Virginia.
- Dewey, J. (1938a). *Experience and Education*. In *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Volume 13: 1938-1939, Essays (Southern Illinois University Press, Vol. 33). Charlottesville, Virginia.
- Dewey, J. (1938b). *Logic: The Theory of Inquiry*. In *The Collected Works of John Dewey, 1882-1953*. Electronic Edition.: Vol. 32. *The Later Works of John Dewey, 1925-1953*. Volume 12: 1938 (Southern Illinois University Press). Charlottesville, Virginia.
- Katherine Camp Mayhew, & Anna Camp Edwards. (1936). *The Dewey School The Laboratory School Of The University Of Chicago 1896-1903*. D. Appleton-Century Company, Inc, New-York.
- Kilpatrick, W. H. (1918). *THE PROJECT METHOD. The Use of the Purposeful Act in the Educative Process*. *Teachers College Record* (1970), 19(4), 319–335.

---

**T24** Aurélie Doelrasad, doctorante en sciences de l'éducation, laboratoire ECP, Université Lyon 2 aurelie.doelrasad@univ-lyon2.fr

*L'articulation improvisation-préparation dans le développement professionnel des enseignants de cycle 3 : l'exemple de l'enseignement de la production écrite*

*Improvisation-preparation articulation in teachers' professional development in cycle 3: the example of teaching written production*

**Résumé :** Cette communication entend interroger l'articulation entre improvisation en classe et préparation des cours. Les premiers résultats de l'étude montrent que les enseignants débutants renormalisent et que c'est de cette façon qu'ils entament le processus de leur développement professionnel.

**Mots-clés :** Improvisation – Préparation de cours – Travail enseignant – Enseignement de l'écrit -

**Abstract:** This communication aims to question the articulation between improvisation in the classroom and lesson preparation. The study's first results show beginning teachers are renormalizing: this is how they begin their professional development' s process.

**Keywords:** Improvisation, course preparation, teaching work, teaching writing

**Texte de présentation**

Si nous nous référons aux travaux menés par Anne Barrère à propos des enseignants du second degré (Barrère, 2002), le travail enseignant se répartit en quatre tâches. La « prestation de cours » est identifiée comme la tâche centrale du travail tout en entretenant une relation d'interdépendance avec la tâche de préparation. C'est pourtant pendant la prestation de cours que survient l'improvisation. C'est cette relation d'interdépendance qui nous intéresse plus particulièrement et que nous souhaitons mettre en lumière. Nous proposons, pour cette communication, d'en interroger les liens et les ressorts dans la perspective de développement professionnel des enseignants en début de carrière ; celui-ci étant entendu comme « une transformation personnelle des composantes de l'agir professionnel » (Jorro, 2014 : 76). Nous souhaitons, à l'occasion de cette communication, nous placer dans une démarche pragmatique de compréhension du travail enseignant, à savoir, comprendre ce qu'est leur travail en prenant « au sérieux » ce qu'ils en disent (Lemieux, 2018). Il s'agira ici d'interroger le rapport entre le cours en lui-même et sa préparation antérieure en le mettant en perspective avec le développement professionnel des enseignants.

En s'inscrivant dans la continuité de la recherche sur le travail enseignant, notre étude entend mettre au jour la façon dont l'articulation entre préparation de cours et improvisation en classe évolue au fil du temps chez les enseignants. Pour cela, nous sollicitons le cadre théorique de l'ergologie (Schwartz, Durrive, 2009) et nous avons plus particulièrement orienté notre regard sur l'enseignement de la production écrite. Qu'est-ce qui caractérise l'articulation entre préparation de cours et improvisation en classe chez les enseignants ? Comment évolue cette articulation pendant le processus de développement professionnel dans le domaine de l'enseignement de l'écrit ?

L'enquête a été réalisée auprès d'enseignants de cycle 3 (10 professeurs des écoles et 6 professeurs de français en collège ayant entre 1 et 20 ans d'ancienneté) exerçant dans des milieux dits difficiles. Le terrain se répartit sur deux espaces géographiques distincts : le premier se situe dans une grande ville de la France métropolitaine et l'autre dans une ville d'outre-mer. L'étude a été réalisée en suivant une approche inductive et les données sont analysées en s'inspirant de la *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 2012), ce qui explique que nous n'avons pas posé de définition *a priori* des notions de *préparation* et d'*improvisation*. Notre analyse repose donc sur ce que les enseignants disent de leur travail.

Le corpus considéré est constitué de :

- seize entretiens-semi-directifs où les enseignants ont été interrogés à propos de leur préparation de cours dans le domaine de la production écrite et son lien avec la prestation de cours en elle-même.
- quatre observations de moments de préparation, quatre observations de séances de classes rassemblées dans un journal de terrain.
- quatre entretiens post-observation de séance de classe.

L'analyse des résultats est toujours en cours. Néanmoins, nous pouvons déjà présenter deux dynamiques qui se dégagent :

### ***L'articulation préparation/improvisation selon les enseignants***

Les premiers résultats de notre travail indiquent que ce sont les enseignants débutants qui déclarent improviser. Selon eux, leur méconnaissance du métier et particulièrement des élèves ne leur permet pas de préparer un cours efficacement. Ils sont alors contraints, de gré ou de force, à improviser en situation. L'improvisation en classe n'est donc pas réservée aux enseignants experts ou expérimentés. Le critère définitoire qui semble se dégager est le fait de faire en classe « quelque chose » qui n'était pas prévu. Ce « quelque chose » en question est ressenti par les acteurs comme très différent de ce qui avait été initialement préparé. Nous pensons que la suite de notre travail d'analyse nous amènera à identifier plus finement le contenu de cet imprévu et notamment à préciser de quelle manière - et dans quelle mesure - ce « quelque chose » diffère ou non de la préparation.

### ***Articulation préparation/improvisation et développement professionnel***

La préparation de cours est une tâche à la fois libre et obligatoire de l'enseignant, c'est-à-dire qu'il s'agit d'une tâche imposée mais dont l'organisation spatio-temporelle est laissée à l'appréciation du



travailleur. En début de carrière, les enseignants disent unanimement être dans une phase de « tâtonnement » et de « questionnement », qu'ils définissent comme un moment où ils doivent trouver à la fois leur propre manière d'exercer leur métier et essayer diverses approches didactiques et/ou pédagogiques avec leurs élèves. Il s'agit d'une phase de « débats de normes » (Schwartz, Durrive, 2009) qui aboutit après quelques années à des « renormalisations ». Nous pensons que ces « renormalisations » de début de carrière (qui seront suivies de plusieurs autres) sont le point de départ du développement professionnel des enseignants. L'articulation entre préparation et improvisation apparaît alors comme une relation dialogique d'interdépendance agissant comme un des éléments moteurs au développement professionnel des enseignants, donnant ainsi un mouvement d'évolution perpétuelle au fil de la carrière.

### Références bibliographiques / References

- Barrère, A. (2003). Les enseignants au travail : Routines incertaines. Paris: L'Harmattan.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2012). La découverte de la théorie ancrée : Stratégies pour la recherche qualitative. Paris: Armand Colin.
- Jorro, A. (Éd.). (2014). Dictionnaire des concepts de la professionnalisation (1re édition). Bruxelles: De Boeck.
- Lemieux, C. (2018). La sociologie pragmatique (La Découverte). <https://www.cairn.info/la-sociologie-pragmatique--9782707173355.htm>
- Schwartz, Y., & Durrive, L. (Éd.). (2009). L'activité en dialogues : Suivi de, Manifeste pour un ergo-engagement. Toulouse: Octarès.

---

**T25** Yves Soulé, MCF Sciences du langage, Université de Montpellier / Faculté d'éducation, Equipe LIRDEF – yves.soule@umontpellier.fr

### *L'improvisation en littérature : l'enseignant polumétis*

#### *Improvisation in literature : the polumétis teacher*

**Résumé :** Dans les séances de littérature, les enseignants mobilisent des ressources qui témoignent d'une intelligence créative de la situation. Attentive au *kairos* des interactions, l'improvisation manifeste une disponibilité didactique qui déploie les ruses de l'artisan, tour à tour chasseur, pêcheur, tisserand.

**Mots clés :** lecture littérature ; improvisation ; disponibilité didactique ; ruse

**Abstract:** In the literature sessions, teachers mobilize resources that demonstrate a creative intelligence of the situation. Attentive to the *kairos* of interactions, the improvisation manifests a didactic availability that deploys the tricks of the craftsman, who is by turns a hunter, a fisherman, and a weaver.

**Keywords:** literature lesson; improvisation; didactic availability; trickery

### Texte de présentation

Un collectif de chercheurs du LIRDEF de la Faculté d'éducation de Montpellier a entrepris de rendre compte des pratiques de lecture littéraire dans des classes de CM1, CM2 et 6<sup>ème</sup>. De courts extraits de textes appartenant à des genres différents – roman, bande dessinée, théâtre, conte, poésie – ont été sélectionnés par les chercheurs mais choisis et travaillés selon des modalités propres aux professeurs constitués en binômes (école/collège). Les objectifs de cette recherche-action étaient de mesurer l'impact des genres, les écarts entre les pratiques de cycle (fin du primaire, début du secondaire), mais aussi d'analyser dans quelle mesure étaient transposées en classe les préconisations institutionnelles

(MEN, 2011), autour de ce que la communauté des didacticiens de la littérature nomme le *sujet lecteur* (Daunay, 2007)

Le postulat théorique sous-jacent à cette notion considère que l'enseignement de la littérature doit permettre à chaque élève de se constituer en tant qu'acteur de sa lecture. Cette notion invite à poser l'hypothèse que cohabitent et interfèrent différents *textes de lecteur* : le texte de lecteur de l'enseignant, le texte de lecteur de chacun des élèves, enfin le texte de lecteur de la classe auquel pourrait aboutir la séance comme expérience de lecture singulière et partagée (Louichon et al., 2020).

Au plan méthodologique, l'enregistrement des séances, des entretiens d'autoconfrontation et deux journées de mise en commun devaient permettre d'identifier des marqueurs didactiques et pédagogiques à même de valider les invariants et les spécificités des pratiques observées, à partir des éléments de problématisation suivants : comment les enseignants abordent-ils l'extrait choisi ? Dans quelle mesure les significations qu'ils entendent dégager – le texte de lecteur de l'enseignant – décident-elles de leur manière d'inscrire les textes de lecteur des élèves et de constituer le texte de lecteur de la classe ? Comment analyser ce travail ?

Une première étude du corpus montre que les enseignants peinent à prendre en compte la parole des élèves. Coexistent des situations de lecture archétypales (Raux et Soulé, 2020) dans lesquelles cette parole est rejetée ou validée, simplement reçue ou valorisée, rarement intégrée comme composante à part entière du texte du lecteur de la classe.

La dynamique des interactions invite cependant à considérer toutes ces situations en lien étroit avec le thème du colloque. Dès lors qu'ils sont plus ou moins soucieux de donner de la place aux élèves dans le travail du texte, nous faisons l'hypothèse que les enseignants mobilisent des ressources qui témoignent d'une forme particulière d'improvisation. Dans les trois phases constitutives des séances – la rencontre avec le texte, les retours au texte et la rémanence (ce que l'on garde du texte lu) –, des extraits de verbatims montrent qu'ils combinent des stratégies délibérées ou des expédients de circonstance et l'on constate que les sollicitations, les questions, les reformulations qui scandent la lecture littéraire disent leur capacité à conjuguer des opérations cognitives de guidage, de relance, d'approfondissement ou d'évitement.

Nous qualifions de *disponibilité didactique* cette forme d'improvisation. Attentive au *kairos* d'une réponse, d'un silence qui perdure, d'un déplacement de significations, d'un changement d'attitude vis-à-vis du texte ou des tâches à effectuer, elle ne se limite pas à une obligation de régulation ou d'adaptation. Elle manifeste une intelligence certes réactive, mais surtout manœuvrière et créative, celle de la *métis* des grecs (Detienne et Vernant, 1974). A l'écoute de ce qu'il attend mais qui demeure incertain, qui le conforte dans ses choix, le déçoit, le dérouté, l'enseignant *aux mille ruses* a toujours la possibilité de lancer des pistes ou de les laisser advenir, de différer une explication ou d'en épuiser les possibles, de conclure ou de surseoir. Définie comme ruse, l'improvisation professionnelle révèle « la pensée des enseignants pendant l'interaction » (Wanlin et Crahay, 2012), nous situant ainsi au cœur des dilemmes qu'elle doit résoudre.

Deux points restent à exemplifier et à approfondir : le premier concerne la part anthropologique du métier enseignant, Detienne et Vernant ayant montré comment les grecs prêtaient aux dieux et retrouvaient chez les médecins et les politiques les ruses des chasseurs, des pêcheurs, des forgerons, des tisserands. Le second met en discussion l'ambivalence éthique de la *métis* quand elle s'applique à la parole, manipulante et manipulée. Lire dans l'artisanat verbal de l'enseignant de littérature les figures de l'affût et l'appât, des liens patiemment tissés, du filet qui enserre, n'est-ce pas un moyen d'appréhender par la transposition métaphorique l'expertise décisionnelle du travail littéraire ? Et n'est-ce pas dans l'inconfort maîtrisé des interprétations permettre aux élèves de faire l'expérience d'un savoir toujours « multiple » et « approximatif », celui-là même qui définit la lecture littéraire.

### Références bibliographiques / References

Daunay, B. (2007). Le sujet lecteur : une question pour la didactique du français. *Le français aujourd'hui*, 157(2), 43-51. doi:10.3917/lfa.157.0043.

Detienne, M. Vernant, J-P. (1974). Les ruses de l'intelligence. La métis des grecs. Flammarion, col. « Champs ».

- Louichon, B., Bazile S., Soulé, Y. (2020). La lecture littéraire professionnelle : une configuration dynamique de textes de lecteurs. *Transpositio*, n°2 La circulation des savoirs: entre recherches et pratiques enseignantes, 2020.
- Raux, H., Soulé, Y., (2020). La parole des élèves dans la classe de littérature. Prise en compte et traitement des imprévus. In Louichon, B. (dir). *Un texte dans la classe. Pratiques d'enseignement de la littérature au cycle 3 en France*. Peter Lang, col. « Théocrit », vol. 15.
- Wanlin, Ph Crahay M. (2012). La pensée des enseignants pendant l'interaction en classe. Une revue de la littérature anglophone. *Éducation et didactique*, n°1, vol.6 | 2012.

---

**T26 Céline Alcade**, Docteure en sciences de l'éducation. Post-doctorante rattachée à l'UR *FoAp (Formation et apprentissages professionnels, EA 7529, AgroSup Dijon, Cnam de Paris, ENSTA Bretagne)* et au Laboratoire *ICAR (Interactions, Corpus, Apprentissages, Représentations, UMR 5191, Université Lyon 2/ ENS de Lyon/ CNRS)* [celine.alcade@universite-lyon.fr](mailto:celine.alcade@universite-lyon.fr)

### *L'enjeu de former à l'improvisation dans l'activité de service en restauration*

#### *The challenge of training in improvisation in the restaurant service activity*

**Résumé :** Cette contribution se propose d'explorer le lien entre improvisation, activité de service en restauration et expertise professionnelle, sur la base d'une recherche ethnographique qui a eu pour objectif final un projet de réingénierie collaborative dans une filière de formation privée du supérieur.

**Mots Clés :** Ethnographie de la communication, Formation professionnelle, Ingénierie de la formation, Linguistique et sociolinguistique interactionnelles appliquées, Transmission appropriation de compétences interactionnelles

**Abstract:** This contribution proposes to explore the link between improvisation, catering service activity and professional expertise, based on an ethnographic research which had for final objective a collaborative reengineering project in a private higher education training course.

**Keywords:** Ethnography of communication, Vocational training, Training engineering, Applied interactional linguistics and sociolinguistics, Transmission and appropriation of interactional skills

#### **Texte de présentation**

Ancrée dans le domaine de la linguistique interactionnelle multimodale appliquée à la formation professionnelle (Filliettaz 2014, Mondada 2006), cette contribution porte sur une ethnographie collaborative menée à temps complet de 2013 à 2015 à l'Institut Paul Bocuse (IPB, Ecully, France), un établissement privé du supérieur formant au métier de l'hôtellerie-restauration, ayant eu pour visée un projet de réingénierie de la formation avec l'équipe pédagogique. Les étapes de cette recherche ont suivi trois axes : 1) l'identification des compétences langagières et interactionnelles mobilisées par l'activité de service en restauration ; 2) l'étude du programme et des pratiques de formation instaurés à l'IPB pour transmettre ces compétences au sein de sa *Licence internationale en management de l'hôtellerie-restauration* ; 3) la formulation de propositions didactiques visant à améliorer cette transmission, leur mise en œuvre au sein du parcours de formation et l'observation de leurs éventuels effets.

Pour cette communication, nous avons pour intention d'interroger l'importance de l'improvisation dans une relation de service où la part d'adaptation au cas par cas, basée sur la compréhension de la situation d'interaction, est décisive. Nous partirons de la métaphore avec la musique, que les professionnels du métier avec lesquels nous avons travaillé mobilisent pour se référer à leur activité, qu'ils considèrent comme une véritable « mise en musique » du service, partant de l'apprentissage de gammes jusqu'au stade de l'improvisation. Suivant cette thématique, notre analyse abordera

l'identification des compétences langagières et interactionnelles que nous avons réalisée, notamment via l'observation des maîtres d'hôtel-formateurs et de leurs novices dans les trois restaurants-écoles de l'IPB. Elle nous a amenée à distinguer deux catégories d'interactions, intrinsèquement liées dans l'activité, que nous nommons respectivement *procédures* et *processus interactionnels* (Alcade-Lebrun 2019). Les *procédures interactionnelles* relèvent de scripts langagiers codés qui s'avèrent indispensables pour réaliser les gestes techniques attendus du personnel de service par le personnel de cuisine ou les clients tout au long des différentes phases caractéristiques de la prise de repas au restaurant. Elles concernent les aspects matériels et transactionnels, aspects protocolaires de la délivrance du repas. Les *processus interactionnels* interviennent plus spécifiquement dans les interactions avec les clients, et consistent en des interactions libres improvisées, dont la forme et l'occurrence sont donc variables et qui dépendent du lien singulier établi par le personnel de service avec le client. Ces *processus interactionnels* se rapportent aux aspects immatériels et relationnels du repas motivés par l'objectif d'informer, de conseiller et d'accompagner sur les plans sensoriel et émotionnel la dégustation du client. Ces deux types d'interactions ne reposent pas sur les mêmes compétences : les premières consistent à ce que le professionnel soit capable de mettre en œuvre des scripts langagiers figés, incontournables dans la pratique de l'activité, et faisant partie de ce que les formateurs appellent « le vocabulaire professionnel » ; les seconds prennent appui sur des compétences interactionnelles complexes mettant en jeu une capacité à comprendre les rapports de place (Goffman 1974) à l'œuvre dans les interactions, et donc les statuts, les rôles afférents, les attentes et les enjeux qui sont à l'origine des stratégies communicatives qui contribuent à les instaurer.

Or, alors même que ces compétences interactionnelles se trouvent au cœur de la reconnaissance de l'expertise des métiers de service en restauration, nos analyses révèlent que si les *procédures interactionnelles* sont aisées à circonscrire et font partie intégrante de la formation dans les filières du public comme du privé, les *processus interactionnels* sont par contre complètement obliés. Qui plus est, ce constat se retrouve lorsque l'on étudie les compétences interactionnelles exigées dans les fiches de poste du secteur et les représentations sociales de ces compétences rapportées aux professions de service en restauration, que présentent le public et les professionnels eux-mêmes (cf. les travaux sur la question de sociologues issus du Céreq), révélant un manque de correspondance entre définition de l'activité professionnelle dans le milieu de la formation et de la pratique professionnelle et compétences réellement mobilisées pour le bon déroulement de cette activité (Olry & Vidal-Gomel 2011).

Par conséquent, dans la perspective du colloque, il nous semble approprié de présenter la réflexion que nous avons menée avec les maîtres d'hôtel-formateur ainsi que les propositions didactiques que nous avons formulées et mises en œuvre dans le cursus étudié, dans le but de cerner et transmettre les compétences d'analyse de situation (compréhension des enjeux de la situation, des *droits* et *devoirs*, ainsi que des rapports de pouvoir qui la sous-tendent, des stratégies discursives et interactionnelles des participants) et d'improvisation (adaptation à la situation, appropriation d'un *style* de service, recours à des stratégies particulières) dont dépend la conduite des *processus interactionnels* relatifs à l'activité de service en restauration et, à terme, l'acquisition de l'expertise professionnelle de cette activité.

### Références bibliographiques / References

- Alcade-Lebrun, C. (2019). Modéliser par écrit le travail pour la formation : un enjeu de mise en visibilité de compétences interactionnelles postulées comme implicites. In F. Lebon, F. Rinck, F. Torterat (Eds), Les écrits de travail en formation, Education et Socialisation - Les Cahiers du CERFEE, 52/Juin 2019.
- Filliettaz, L. (2014). Les pratiques langagières comme objet d'analyse et comme outil de formation continue : vers une linguistique impliquée en formation professionnelle. In A.-C. Berthoud & M. Burger. Repenser le rôle des pratiques langagières dans la constitution des espaces sociaux contemporains, Bruxelles : De Boeck, 125-145.
- Goffman, E. (1974). Les rites d'interaction. Paris : Editions de Minuit.
- Mondada, L. (2006). Interactions en situations professionnelles et institutionnelles : de L'analyse détaillée aux retombées pratiques. Revue Française de Linguistique Appliquée, XI(2), 5-16.

Olry, P., & Vidal-Gomel, C. (2011). Conception de formation professionnelle continue : tensions croisées et apports de l'ergonomie, de la didactique professionnelle et des pratiques d'ingénierie. *Activités*, 8(2), 115–149.

---

**T27** Nicolas Perrin, David Piot, Laetitia Progin et Guillaume Vanhulst  
HEP Vaud, Lausanne, Suisse – nicolas.perrin@hepl.ch

*Apprendre à problématiser : apprendre à improviser ?*

*Learning to problematize : learning to improvise ?*

**Résumé :** Certifier la capacité à problématiser des situations complexes se heurte à la rationalisation des formations via une paramétrisation des résultats attendus. Cette communication analyse l'activité consistant à poser/résoudre un problème et ses caractéristiques émergentes et improvisationnelles

**Mots clés :** activité, enaction, poser/résoudre un problème, participatory sense-making, improvisation

**Abstract:** Certifying the ability to problematize complex situations comes up against the rationalization of training courses through the parameterization of expected results. This paper analyses the activity of posing/solving a problem and its emergent and improvised characteristics.

**Keywords:** activity, enaction, problem-solving, participatory sense-making, improvisation

**Texte de présentation**

Ross (2012) met en garde contre le risque qu'il y a à concevoir la formation dans le but de garantir la rationalité technique des résultats. La volonté de maîtriser l'efficacité du curriculum en spécifiant des objectifs paramétrisables a priori tend à réifier l'éducation par la reproduction de démarches standardisées plutôt que de favoriser une approche critique de diverses perspectives. Pour lutter contre cette tendance, il propose d'adopter l'improvisation comme métaphore pour garantir une indétermination nécessaire afin de prendre en compte la subjectivité et l'interprétation de l'apprenant. Une approche ouverte favoriserait le développement de la pensée créative, de la pensée critique et de l'engagement des étudiants. D'autres auteurs (Baker-Sennett & Matusov, 1997) affirment même que les activités de développement et d'improvisation sont imbriquées : c'est parce que l'apprenant est amené à planifier et agir de manière flexible dans des situations peu définies qu'il apprend efficacement.

Cette communication porte sur un module de formation de niveau Master qui a pour ambition de permettre aux étudiants d'apprendre à problématiser. L'ambition de ce module est de questionner les dimensions aporétiques inhérentes à l'éducation. Habituellement, les dilemmes éducatifs sont dépassés sous la forme de doxa ou par des rationalisations visant à maîtriser l'acte éducatif. Ces dilemmes sont également dépassés en transformant et réifiant la tension qui les fondent. Ce module propose aux étudiants d'apprendre à mobiliser plusieurs outils intellectuels pour analyser des dispositifs de formation afin d'identifier les tensions propres à ceux-ci et de questionner la manière de les réguler en n'évacuant pas les dilemmes inhérents aux dimensions concernées.

Cette communication analyse l'activité des étudiants et des formateurs durant l'examen oral qui clôt ce module et qui se veut une situation ouverte de problématisation. Ce dispositif est de fait en tension entre une rationalité technique imposée aux formateurs par le système de formation – ils doivent fournir aux étudiants la grille de critères utilisée pour les certifier – et la volonté d'évaluer une activité dans une situation qu'ils souhaitent ouverte et interactive pour comprendre comment l'étudiant problématisé. Concrètement, l'examen consiste à poursuivre l'analyse d'un dispositif qui a été réalisée dans un document écrit. Les formateurs proposent des pistes d'analyse, soit en se focalisant sur des dimensions empiriques du cas analysé, soit en suggérant de mobiliser un outil théorique proposé dans le cours. Dans ces deux cas, les formateurs n'attendent pas une réponse particulière, voire n'ont pas a

priori d'élément de réponse, mais souhaite engager l'étudiant dans un processus collectif de problématisation.

Pour cela, cette communication adopte une approche enactive de l'activité humaine (Theureau, 2006). L'analyse vise à vérifier si l'activité des différents acteurs ne réduit pas la dimension improvisationnelle à la mobilisation flexible de schémas d'action pré-donnés, mais peut se caractériser comme une émergence, comme un « participatory sense-making » (van der Schyff, 2019). L'analyse s'appuie également sur une approche enactive de la problématisation qui rend compte du couplage entre action et perception, c'est-à-dire de l'activité consistant à poser|résoudre un problème (Proulx & Maheux, 2017). En s'appuyant sur ces cadres théoriques, l'analyse vise à mettre en évidence si et comment la problématisation consiste en une émergence située, participative et consensuelle de problèmes qui se transforment de proche en proche au gré des questions qu'amène ce processus.

L'observatoire du « cours d'action » (Theureau, 2006) s'articule autour de deux recueils de données. Le premier concerne l'enregistrement audio et vidéo des traces du comportement des acteurs durant l'examen oral. Le deuxième consiste en un entretien qui articule une remise en situations dynamique à l'aide de traces matérielles (les notes des formateurs/étudiants et les schématisations réalisées durant l'examen) et des entretiens d'autoconfrontation pour se focaliser sur des moments susceptibles de mettre en évidence des épisodes d'activité improvisationnelle portant sur l'activité consistant à poser|résoudre un problème. Pour des questions éthiques, seuls les étudiants volontaires prennent part à cette recherche. Ils le font par ailleurs après avoir reçu leurs résultats ce qui implique que le deuxième recueil a lieu trois semaines après l'examen oral.

La discussion permet alors de revenir sur rôle des outils intellectuels proposés aux étudiants et des critères de certification dans l'activité consistant à poser|résoudre un problème.

### Références bibliographiques / References

- Baker-Sennett, J., & Matusov, E. (1997). School performance: Improvisational processes in development and education. In K. R. Sawyer (Ed.), *Creativity in performance* (pp. 197-212).
- Proulx, J., & Maheux, J.-F. (2017). From problem solving to problem posing, and from strategies to laying down a path in solving: taking Varela's ideas to Mathematics Education Research. *Constructivistic Foundations*, 13(1), 161-167.
- Ross, D. S. (2012). Improvisation-based Pedagogies: Changing Thoughts on Learning. *Journal of Curriculum Theorizing*, 28(1).
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action. Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Van der Schyff, D. (2019). Philosophical and Qualitative Perspectives on Assessment in Music Education: Improvisation, enaction, and self-assessment. In D. J. Elliott, M. Silverman, & G. E. McPherson (Eds.), *The Oxford Handbook of Philosophical and Qualitative Assessment in Music Education* (pp. 319-346). New-York : Oxford University Press.
-

**T28** Pierre-Yves Barbier, Ph.D. Professeur de méthodologie qualitative de recherche Programmes de Maîtrise et Doctorat, Faculté des sciences de l'éducation Université de Moncton, Moncton, NB, E1A 3E9. Canada 506-863-2039 – Pierre-yves.barbier@umoncton.ca

*Les formes d'improvisation induites par l'approche d'enseignement par projets  
en milieu universitaire.*

*Ways of Improvising Induced by Project-Based University Teaching*

**Résumé :** Cette communication mettra en évidence les formes d'improvisation à l'œuvre dans deux types de formation universitaire offerts selon la formule de l'enseignement par projets : l'apprentissage de la méthodologie qualitative de recherche et celui de l'animation de groupe dans un contexte de formation à distance.

**Mots-clés :** Improvisation, enseignement, projet, pédagogie universitaire

**Abstract:** This presentation will highlight the ways of improvising that are found in project-based teaching as experienced in both qualitative research methods courses and distance learning group dynamics courses.

**Keywords:** Improvisation, university teaching, project-based

**Texte de présentation**

**Cette communication s'inscrit dans l'axe Praxis du Colloque.**

Les formes d'improvisation qui se dégagent de l'apprentissage de la méthodologie qualitative de recherche en milieu universitaire selon une approche d'enseignement par projets impliquent deux segments précis. Le premier segment touche au travail de terrain et de cueillette de données. Le second segment porte sur le travail d'analyse et d'interprétation des données empiriques. Dans le premier cas, il s'agira d'improvisation sous le mode de l'adaptation aux multiples contraintes et imprévus du contexte empirique. Dans le deuxième cas, il sera question de mieux cerner l'apport de l'improvisation dans le processus de découverte et de construction de sens permises et suggérées par les données recueillies.

Becoming a qualitative researcher implies the learning of methods of course but it also requests being able to use creativity and improvisation. After all, the goals of qualitative research are to discover something new, to explore differently already known phenomenas and to make sense of contradictions and uncertainties.

La recherche qualitative emprunte, dans son rapport au contexte empirique, une posture indicielle c'est-à-dire que la connaissance est considérée comme indirecte, toujours médiata et conjecturale (Soulet, 2013). Pour notre part, nous avons fait le pari que l'enseignement et l'apprentissage d'une telle posture serait bien servi par une approche expérientielle telle que la pédagogie de projets (Helle, Tynjälä et Olkinuora, 2006). C'est la souplesse de ce cadre pédagogique qui nous a interpellé parce qu'il offre un milieu d'apprentissage appelant l'exercice de la liberté individuelle au sein de contraintes multiples et en devenir. Notre propos s'intéresse donc à la modélisation des conditions pédagogiques susceptibles de favoriser une certaine part d'improvisation dans la mise en œuvre d'un projet de recherche qualitatif.

Nous examinerons les formes d'improvisation qui semblent possibles et qui sont effectivement apparues durant l'apprentissage en fonction des sept principes de notre modèle pédagogique : 1) les fonctions du cadre pédagogique ; 2) le rapport aux connaissances préalables; 3) le parcours réflexif; 4) la confrontation avec la réalité; 5) le croisement des connaissances et des compétences; 6) la communauté d'apprenants; 7) les formes de l'encadrement (Barbier 2020)

Intrigué d'autre part par la viabilité potentielle de ce modèle, nous l'avons récemment (hiver 2021) mise en application à l'occasion de trois cours portant sur l'animation de groupe en contexte de

formation pédagogique à distance, pandémie oblige. Nous nous interrogeons sur sa validité hors des cours de recherche qui l'ont vu naître notamment pour un sujet qui, par définition et par habitude, n'a été enseigné jusqu'alors que sur le mode présentiel. Nous nous pencherons sur les modalités de ce transfert et sur les formes d'improvisation qui sont apparues tant sur le plan de l'apprentissage que sur le plan de l'enseignement.

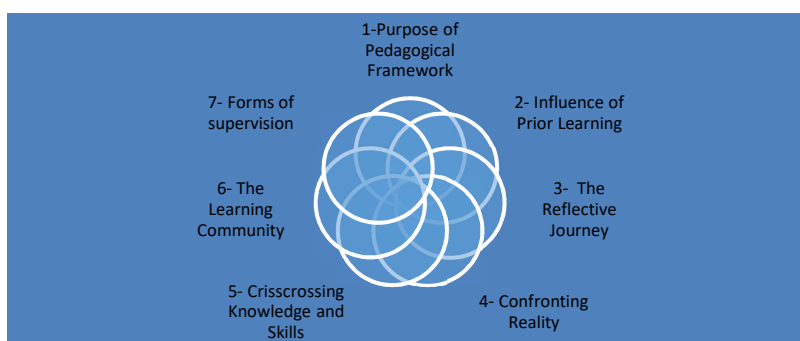
### Présentation text

This presentation addresses the Conference's Practice theme. It will highlight the ways of improvisation found in the qualitative research process as they have been experienced by graduate students during their field work collecting, organizing, analyzing and interpreting data.

Becoming a qualitative researcher implies the learning of methods and the ability to use creativity and improvisation. After all, the goals of qualitative research are to discover something new, to explore differently already known phenomena and to make sense of contradictions and uncertainties.

Qualitative research demands the finding of cues deemed essential to probe and investigate the implications of the research question (Soulet, 2013). Project-Based learning (Helle, Tynjälä et Olkinuora, 2006) is particularly useful to train on how to choose the proper cues and how to deal with them in a rigorously appropriate manner. Because of project based learning's flexibility and its focus on students' individual epistemological stances, it offers multiple opportunities for exercising educated personal freedom.

Project-Based learning and teaching implies some key pedagogical principles. I have created a model which attempts to explain their use and value (Barbier, 2020).



Like most professors, I taught online during the 2020-2021 academic year. I decided to offer a course to three second year groups on the topic of Group Dynamics in the context of Teacher Training. This type of course has been usually taught in a classroom. I adapted this Project-Based Teaching model to my courses, and I will address the role played by improvisation in this new setting.

### Références bibliographiques/references

- Barbier, P. Y. (2020). Modélisation de l'enseignement-apprentissage par projets : sept principes pédagogiques pour l'éveil de la compétence à construire son savoir. *La revue canadienne sur l'avancement des connaissances en enseignement et en apprentissage*, 11(2). <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2020.2.11104>
- Helle, L., Tynjälä, P., Olkinuora, E. (2006). « Project-based learning in post-secondary education – theory, practice and rubber sling shots ». *Higher Education* (2006) 51: 287-314.
- Soulet, M.-H. (2013). « Risquer l'interprétation » Communication au Congrès du Réseau international francophone de recherche qualitative, RIFREQ, Université de Fribourg, 19-21 Juin 2013. Notes personnelles.



**T29** Aleksandra Dorogoichenko, Doctorante en Sciences de l'éducation. Université de Tours  
– a.kupavskaya@me.com

*Place de l'improvisation musicale dans l'action éducative de musicien  
intervenant : enjeux et procédés didactiques : Le cas du curriculum du CFMI  
de Tours.*

*The place of musical improvisation in educative action of music casual teacher:  
issues and didactic processes: The case of curriculum of CFMI of Tours.*

**Résumé :** Questionner la place, la didactique et les enjeux de l'improvisation musicale dans le curriculum du CFMI de Tours. L'improvisation représente l'activité transversale de l'éducation artistique qui est dispensée par un musicien intervenant à l'école.

**Mots clés :** Improvisation, CFMI, curriculum, éducation musicale, école primaire

**Abstract:** To question the place, the didactics and the issues of the music improvisation in the curriculum of CFMI of Tours. The improvisation represents the transversal activity of artistic education which is provided from music casual teachers in primary school.

**Keywords:** Improvisation, CFMI, curriculum, music education, primary school

**Texte de présentation**

La didactique de l'éducation musicale dispensée par un musicien intervenant (dumiste) prend ses racines dans la pratique de l'éveil musical, élaboré dans les années 1960-1970 et basé sur les méthodes de la pédagogie musicale active, telles que les méthodes de Dalcroze, Kodaly, Martenot, Orff, Willems (Lebon, 2014). Toutes ces approches valorisent l'écoute active, l'expression spontanée, le respect de la sensibilité individuelle, la création et l'improvisation. Les idées socioconstructivistes qui considèrent la pratique musicale comme un « jeu d'enfant » et « la matière sonore » comme un outil pour percevoir et produire la musique ont également influencé cette didactique.

Notre questionnement concernera des *types*, des *enjeux* et des *procédés didactiques* de la pratique de l'improvisation musicale dans l'action éducative de musicien intervenant.

La pratique de l'improvisation jouerait un rôle important dans la conception d'une séance musicale d'un dumiste. En gardant la posture d'observateur et d'accompagnateur, il mettrait des élèves dans les situations favorisant la création musicale individuelle et collective : toute son action éduquerait à l'improvisation. Plusieurs réflexions guideraient cette action. L'acte improviser serait expérimenté comme une réponse à une situation sociale ou musicale impromptue (*improvisus* - imprévu) ; comme l'acte de s'investir et s'engager (Kanellopoulos, 2007) ; comme le fait d'installer un dialogue créatif avec le contexte changeant et fluide, mais aussi avec soi-même, en actualisant ses connaissances et ses réflexions par rapport à la situation vivante ; comme le moyen de développer l'esprit critique, car l'improvisation fournit des contextes pour percevoir et produire la musique avec la compréhension (Snell et Azzara, 2015) ; enfin, comme « agir dans » et « interagir avec » l'environnement socio-culturel, tout en se construisant par son biais. Cette démarche créative, intersubjective et engageante forgerait l'auto-détermination de ces acteurs et créerait l'opportunité de fonder la créativité artistique, la musicalité, la réflexivité et la relation humaine grâce à ces structures collaboratives et participatives. De même, la pensée improvisatrice générée lors des pratiques d'improvisation serait la source centrale de la d'adaptabilité et de la « créativité quotidienne » (Hargreaves, 1999). Dans la prolongation de cette réflexion, nous voudrions souligner le point de vue de Emile Jacques-Dalcroze, pour qui le « bon improvisateur » est celui qui développe son esprit d'adaptation et de variabilité : son « intelligence plastique » (Bachmann, 1984).

La transmission d'un savoir-faire (savoir improviser avec la « matière sonore ») demande à un dumiste d'avoir lui-même la compétence (« intelligence plastique » dans notre cas) qu'il va travailler chez des élèves. Pour trouver la genèse didactique de cette compétence lors de la formation d'un futur musicien

intervenants nous allons questionner la place de l'improvisation dans un curriculum de formation et nous prendrons comme terrain de recherche le CFMI de Tours. Les Centres de Formation des Musiciens Intervenants (CFMI) ont été créés à l'initiative conjointe des Ministères de l'Éducation nationale et de la Culture dans les années 1980. Rattachés aux universités, ces neuf centres ou instituts proposent une formation de 1500 heures, réparties en 2 ou 3 ans, au Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant : DUMI, appartenant au niveau II du registre RNCP. La formation spécifique au DUMI, à la fois musicale, pédagogique et générale, est destinée à former des spécialistes capables d'assurer notamment des missions d'éducation artistique et culturelle à l'école primaire où, en collaboration avec des professeurs des écoles, ils dispensent l'éducation musicale selon les objectifs et les orientations de deux ministères-tutelles.

Le curriculum représente un ensemble structuré de contenus, programmes et finalités lié la formation. L'équipe pédagogique est considérée comme un élément constitutif de cette structure, la position de l'équipe est vue comme la force de transformation et d'orientation de ce curriculum.

Notre étude est dirigée par plusieurs questions. Par quels moyens programmatiques et didactiques les étudiants des CFMI développent-ils la compétence de « l'intelligence plastique » ? Quelles sont les *types* d'improvisation musicale expérimentés durant la formation ? Quels sont des *enjeux* de l'improvisation musicale éducative et ses *procédés didactiques* dans le métier de dumiste pour l'équipe pédagogique ?

Pour répondre à ces questions nous allons faire une étude exploratoire et une analyse qualitative du livret de formation du CFMI de Tours. Ce document représente l'organisation et les axes de formation de façon détaillée. Après l'analyse globale, nous allons étudier deux matières spécifiques présentes dans le livret : « Improvisation vocale » et « Improvisation instrumentale ». Puis, nous allons interroger les intervenants chargés de ces EP (entretiens semi-directifs), pour ensuite faire une analyse qualitative de corpus obtenus. Les données seront mises en dialogue avec des conceptions modernes de la pratique éducative de l'improvisation musicale (Kanellopoulos, Bachmann, Azzara, Hargreaves). Les résultats de l'analyse constitueront l'objet principal de notre communication

Cette étude serait inscrite en tant qu'une étape dans notre recherche doctorale sur la formation au métier de musicien intervenant en France et en Russie.

### **Presentation text**

The didactic of musical education provided from music casual teachers has its roots in the practice of musical awakening which was elaborated in the 1960s-1970s and based on the methods of active musical pedagogy: Dalcroze, Kodaly, Martenot, Orff, Willems (Lebon, 2014). All these approaches emphasize the active audition, spontaneous expression, respect for the individual sensibility, creation and improvisation. The social constructivist ideas which consider the musical practice as a "child's game" and "the sound matter" as a tool for perceiving and producing the music have influenced this didactic also.

Our questioning is about the types, des issues and the didactic processes of improvisation practice in educative action of music casual teacher.

The improvisation practice would play an important role in the conception of music class by music casual teacher. With the observer and facilitator postures, the music casual teacher would propose to students the situations favouring individual and collective musical creation: all his action would educate to the improvisation. Many reflections would guide this action. The improvisation activity would be experienced:

-as a response to an unexpected social or musical situation (*improvisus* – unexpected);

-as an act of investment and engagement (Kanellopoulos, 2007);

-as an installation of creative dialogue with the changing and fluid context, but also with oneself, updating the individual knowledge and reflections in relation to the situation;

-as a way to develop the critical mind, since the improvisation provides the contexts for perceive and produce music with understanding (Snell, Azzara, 2015);

-as “act within” and “interact with” the social and cultural environment.

This creative, intersubjective and engaging action would forge the self-determination of his actors and would create the opportunity for founding artistic creativity, musicianship, reflexivity and human relation through his collaborative and participative structures. Also, the improvisation thinking, which is generated during the improvisation practices, would be the central source of adaptability and “everyday creativity” (Hargreaves, 1999). As an extension of this consideration, we would like to emphasize the point of view of Emile Jacque-Dalcroze, for whom the “good improvisator” is someone who develop his spirit of adaptability and variability: his “plastic intelligence” (Bachmann, 1984).

The transmission of know-how (improvise with “sound matter” in our case) demands to music casual teacher to have the skill (“plastic intelligence”) which he will convey to the students. For finding the didactic origin of this skill during the training course of future music casual teacher we are going to question the place of improvisation in the training curriculum. Our research will be about the training curriculum of CFMI of Tours. Training Centres of Music Casual Teachers were created at the joint initiative of Ministry of National Education and Ministry of Culture in the 1980s. Related to universities, these nine centres or institutes propose a training course of 1500 hours dispersed in 2 or 3 years, for University Degree of Music Casual Teacher (DUMI), which belong to level II of RNCP register (bachelor level). The specific training course for DUMI is at the same time musical, pedagogic and general. This course is intended to form the specialists capable to ensure inter alia the missions of artistic and cultural education in primary school. There, in collaboration with the school teachers, they provide musical education according to the aims and orientations of wardship Ministries.

The curriculum represents a structured complex of contents, programmes and aims of training course. The course team is considered as a constitutive element of this structure, while the team’s position is seen as the power of transformation and orientation of this curriculum.

Our study is guided by many questions. What is improvise in the moment of the meeting of music teacher and students? What are the didactic and program ways for develop the CFMI students’ skill of “plastic intelligence”? What are the improvisation types experienced during the training course? What the course team think about the issues and didactic processes of musical improvisation in education and its specificities in the profession of music teacher?

For answering to these questions, we are going to make an exploratory study and a qualitative analysis of training booklet of CFMI of Tours. This document presents in depth organisation and axis of training. After the global analysis we are going to study two specific subjects which are present in the training booklet: “Instrumental improvisation” and “Vocal Improvisation”. Afterwards we are going to interrogate the teachers of these subjects (semi-directive interviews). Then we are going to qualitatively analyse the collected text corpus and establish the discussion between the obtained data and the modern approaches of musical improvisation in educational context (Kanellopoulos, Bachmann, Azzara, Hargreaves). The analyse results will constitute the main object of our presentation.

This study would be considered as a phase of our PhD research on training course of future primary school music teachers in France and in Russia.

### **Références bibliographiques / References**

Bachmann M.-L. (1984) *La rythmique Jaques-Dalcroze. Une éducation par la musique et pour la musique.* Neuchâtel : Editions de la Baconnière. 458 p.

Hargreaves D. J. (1999) *Developing Musical Creativity in the Social World* in *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, No. 142/1999, *Cognitive Processes of Children Engaged in Musical Activity*, pp. 22-34

Kanellopoulos P. A. (2007) *Children's Early Reflections on Improvised Music-Making as the Wellspring of Music-Philosophical Thinking* in *Philosophy of Music Education Review*, Vol. 15, No. 2/2007), pp. 119-141

Lebon F. (2014). *Profession « musicien intervenant » à l’école.* Paris : Harmattan. 104 p.

**T30** Stefan Neuwirth, MCF en mathématiques à l'université de Franche-Comté. – [stefan.neuwirth@univ-fcomte.fr](mailto:stefan.neuwirth@univ-fcomte.fr)

*Le cours comme improvisation collective*

*The course as collective improvisation*

**Résumé :** Six dispositifs d'improvisation artistique sont invoqués pour concevoir le cours comme une improvisation qui transforme ses protagonistes, dont le déroulement se décide dans une visée émancipatrice de l'élève, dans laquelle le savoir est une ressource disponible et non une charge imposée.

**Mots-clés :** improvisation libre ; composition instantanée ; composition en temps réel ; contact improvisation ; performance improvisée ; danse butō.

**Abstract:** Six devices of artistic improvisation are invoked to conceive the course as an improvisation that transforms its protagonists, whose unfolding is decided in an emancipatory aim of the student, in which knowledge is an available resource and not an imposed load.

**Keywords:** free improvisation; instant composition; real-time composition; contact improvisation; improvised performance; dance butō.

**Texte de présentation**

L'improvisation a acquis ses lettres de noblesse dans l'art. Je voudrais évoquer à cet égard les dispositifs suivants : l'improvisation libre (musique, Bailey 1982/1999, Doneda 2010, Ninh 2015) ; la composition instantanée (danse, pratique de Julyen Hamilton par exemple) ; la composition en temps réel (danse, Fiadeiro 2017, pratique de Mark Tompkins par exemple) ; le contact improvisation (danse, Paxton 2018) ; la performance improvisée (pratique d'Andrew Morrish par exemple) ; la danse butō (pratique de Camille Mutel par exemple).

Comment ces dispositifs peuvent-ils affecter l'enseignement improvisé ? Ils ont en commun les problématiques suivantes : l'incarnation et le corps ; l'opposition de la plénitude de l'être à l'absence de but ; l'agilité ; l'étirement du temps. Ils se distinguent par la forme de la préparation préconisée : aucune, avec une volonté affichée de refuser les habitudes pour découvrir et inventer de nouveaux chemins ; le développement d'outils mobilisables dans le cadre de l'improvisation ; la décontraction, le calme, le détachement et la concentration ; la bienveillance et la certitude cultivée d'être précisément à la place juste. Ils développent des approches différentes par rapport aux participants coacteurs et par rapport au public observateur, tout en insistant chacun sur l'interaction entre les premiers et ce dernier.

Cette proposition est une réflexion théorique sur le cours conçu comme une improvisation collective à partir de l'expérience vécue de ces six dispositifs artistiques et de l'improvisation dans l'enseignement, ainsi qu'une réflexion appliquée sur la manière dont la pratique de ces dispositifs peut interagir avec le cours. Son enjeu est de transformer ses protagonistes pour partager pleinement la responsabilité du déroulement dans une visée émancipatrice de l'élève, pour instaurer le savoir comme une ressource disponible et non comme une charge imposée, pour inviter la vie à pénétrer le cours de plain-pied. Elle accueillera des auteurs qui ont déjà considéré le cours comme une improvisation collective (Gershon 2006, Sawyer 2004, Citton 2014) et les perspectives de Dewey (1938/1947) sur la forme d'interaction idéale en classe.

**Références bibliographiques**

Derek Bailey (1982/1999). *L'Improvisation : sa nature et sa pratique dans la musique*. Paris : Éditions Outre mesure.

- Yves Citton (2014). *Pour une écologie de l'attention*. Paris : Seuil.
- John Dewey (1938/1947). *Expérience et Éducation*. Paris : Bourrelier.
- Michel Doneda (2010). *Miettes*. Lyon : Môméludies.
- João Fiadeiro (2017). *Composition en temps réel : anatomie d'une décision*. Lisbonne : Ghost Editions.
- Walter Gershon (2006). Collective improvisation: a theoretical lens for classroom observation. *Journal of curriculum and pedagogy*, 3(1), 104-135.
- Lê Quan Ninh (2015). *Improviser librement : abécédaire d'une expérience*. Lyon : Môméludies.
- Steve Paxton (2018). *Gravity*. Bruxelles : Contredanse éditions.
- R. Keith Sawyer (2004). Creative teaching: collaborative discussion as disciplined improvisation. *Educational Researcher*, 33(2), 12-20.

---

**T34** Boutrais-Magali, Maître de conférences en sciences de l'éducation et de la formation, Unité de Recherche Centre Amiénois de Recherche en Éducation et Formation – UR 4697 Université de Picardie Jules Verne, INSPE académie d'Amiens – magali.boutrais@u-picardie.fr

*Quand les professeurs d'école débutants improvisent en classe*  
*When School Teachers Beginner Improvise in the Classroom*

**Résumé :** Nous présenterons une partie des résultats de notre recherche doctorale sur la construction de l'identité professionnelle des professeur.e.s des écoles débutant.e.s, dont le cadre théorique est l'approche psychophénoménologique (Vermersch, 2012). L'essentiel des verbalisations de l'action recueillies l'a été à l'aide de l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994). La mise en évidence, auprès de professeur.es des écoles débutant.es, de moments d'improvisation en situation de classe montre qu'improviser est lié aux prises d'information sur les élèves et aux prises de décision effectuées dans l'instant. Quelles perspectives en formation peuvent être envisager à la lumière de la compréhension des déclencheurs d'improvisation ?

**Mots-clés :** enseignant, entretien d'explicitation, étonnement, improviser

**Abstract:** We will present some of the results of our doctoral research on the construction of the professional identity of beginners teachers from primary schools, whose theoretical framework is the psychophenomenological approach (Vermersch, 2012). Most of the verbalizations of the action collected were done by means of the "explicitation interview" (Vermersch, 1994). The identification of improvisation moments in class situations with teachers in primary schools shows that improvisation is linked to information taking on pupils and decision-making at the moment. What prospects in formation can be envisaged in the light of the understanding of improvisation triggers?

**Keywords:** teacher, explanation interview, astonishment, improvise

**Texte de présentation**

Dans notre recherche sur la construction du « je » professionnel des professeur.es des écoles débutant.e.s (Ferrero-Boutrais, 2015), l'improvisation des enseignant.e.s en classe a émergé des données recueillies. L'approche psychophénoménologique utilisée (Vermersch, 2012), s'appuyant sur l'entretien d'explicitation (Vermersch, 1994), met en évidence le point de vue en première personne des sujets quand ils font classe et, notamment, les prises d'information et les prises de décision en situation. Si « improviser » signifie « composer sur-le-champ et sans préparation, organiser sur-le-champ, à la hâte » (dictionnaire Larousse), nous retenons le caractère immédiat et situé de

l'improvisation, action non planifiée à l'avance, qui peut être soumise à l'urgence de l'instant, nécessitant d'agir vite. La relative non-anticipation, dans ce cas, laisse la place à la créativité de l'enseignant, comme le notent les auteurs anglo-saxons Erickson (1982) et Sawyer (2004) quand ils parlent respectivement de « fonctionnement improvisationnel » ou d' « improvisation disciplinée ». De plus, comme le souligne Jorge (2016) « dans l'improvisation, il s'agit d'entrelacer le connu avec l'inconnu », ainsi les enseignant.e.s qui improvisent acceptent de laisser une place à l'inconnu dans le connu.

Après avoir présenté la méthodologie de recueil et de traitement des données de notre recherche, nous aborderons les résultats obtenus relatifs aux déclencheurs d'improvisation identifiés. Ensuite, nous ouvrirons la discussion sur les perspectives envisagées dans le cadre du développement professionnel et de la formation initiale et continue des enseignant.e.s.

Notre recherche sur le « je » professionnel en construction des professeur.e.s des écoles débutant.e.s vise à comprendre les pratiques en situation de classe, en s'appuyant sur la description de moments de classe qui se sont bien passés pour eux-elles. Nous formulons l'hypothèse que le moment choisi est porteur de sens. A l'aide d'entretiens d'explicitation de ces moments, suivis d'entretiens semi-directifs, nous avons mis en évidence des gestes professionnels (Jorro, 2002) révélant des « compétences émergentes », chez ces six professeur.e.s des écoles, titulaires en première ou deuxième année d'exercice, et sous-tendus par des valeurs. L'entretien d'explicitation a été choisi pour recueillir des données car la « position de parole incarnée » amène le sujet à re-contacter (être dans un quasi-revivre) la situation vécue passée et peut ainsi accéder aux différentes « couches de vécu » (Vermersch, 1994). Ce processus de « réfléchissement », au sens de Piaget, va favoriser les prises de conscience par le sujet de ce qu'il a fait en situation et qui n'était pas encore présent à sa conscience. Cette technique d'entretien permet au sujet de se tourner vers lui-même (Mouchet, 2014) pour mettre en mot ce « vécu représenté » en position de parole incarnée. De nombreuses informations ont ainsi été recueillies sur l'activité procédurale des professeur.e.s des écoles interrogé.e.s (pensées privées, actions élémentaires, prises d'informations et prises de décision).

### ***Les déclencheurs d'improvisation***

Les entretiens d'explicitation effectués auprès de 6 professeures des écoles débutantes ont mis l'accent sur les prises d'information et les prises de décision effectuées en situation de classe. Selon le schéma du déroulement de l'action (Vermersch, 1994), issu du modèle TOTE (*Trigger Operate Test Exit*), élaboré par Miller, Galanter et Pribram (1960), toute action est réalisée grâce aux prises d'information suivies d'identification, puis de prises de décision et d'exécution suivies par de nouvelles prises d'information afin de décider de passer à l'action suivante. En analysant, avec ce schéma, les données recueillies dans les entretiens, nous mettons en évidence les indices que prélèvent les enseignantes. Ces indices, parfois combinés entre eux sont : l'expressivité du visage des élèves, la parole des élèves, les comportements et mouvements des élèves. Les professeures des écoles perçoivent, de manière plus ou moins consciente, ces indices sur les élèves en classe puis, à partir du traitement en acte de ces informations, prennent des décisions qui influent sur le cours de la séance. Nous évoquerons plusieurs exemples issus de notre recherche montrant comment ces enseignantes débutantes décident de « lâcher » leur planification, leurs fiches de préparation, pour s'autoriser à improviser en situation de classe.

Dans la discussion, nous aborderons l'étonnement avec lequel les professeures des écoles découvrent qu'elles sont capables d'improviser au moment d'une séance et la satisfaction qu'elles en retirent quand elles en perçoivent le bénéfice pour les apprentissages des élèves. Nous proposerons d'évoquer ce qui favorise ce lâcher-prise du *prévu* vers *l'inconnu*, *l'imprévu*, et la nature de cette autorisation que se donnent les professeures des écoles à elles-mêmes. L'improvisation n'est-elle pas alors source de créativité de la part des enseignant.e.s ? Des questions se posent alors sur la manière de former des enseignant.e.s capables de lâcher-prise en confiance pour improviser : Comment former les enseignant.e.s à la réflexivité en acte ? Comment leur permettre de prendre conscience de leur fonctionnement attentionnel lors des interactions avec les élèves ? Ayant prolongé nos recherches auprès d'enseignant.e.s expert.e.s, il apparaît primordial que les professeur.e.s des écoles reçoivent une solide formation disciplinaire et didactique afin de pouvoir, en toute sécurité pour eux-elles et pour les

élèves, s'autoriser à s'éloigner de leur préparation de séance. Si ces improvisations représentent une émancipation professionnelle sont-elles pas aussi un facteur de développement professionnel, voire de professionnalisation ?

### Références bibliographiques / References

- Ferrero-Boutrais, M. (2015). Le « je » professionnel en construction des professeurs des écoles débutants. Une approche psychophénoménologique. Thèse de doctorat, Université de Cergy-Pontoise. . <http://www.theses.fr/2015CERG0751>
- Jorge, M.A.C. (2016). Réinvention, surprise et improvisation. La place de l'analyste. *Cliniques méditerranéennes*, 2016/1, n° 93, pp. 43-56.
- Jorro, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*, Paris : ESF Editeur.
- Miller, G., Galanter, E. & Pribram, K. (1960). *Plans and the structure of behavior*. New York: Holt, Rinehart and Wilson.
- Mouchet, A. (dir.) (2014). *L'entretien d'explicitation. Usages diversifiés en recherche et en formation*. Paris : L'Harmattan.
- Vermersch, P. (1994). *L'entretien d'explicitation*. Issy-les-Moulineaux : ESF éditeur.
- Vermersch, P. (2012). *Explicitation et phénoménologie. Vers une psychophénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.

---

**T35** Hélène Marquié-Dubié, INSPÉ- LR – FDE site de Perpignan ; LIRDEF EA 3749 - Université de Montpellier – [helene.marquie-dubie@umontpellier.fr](mailto:helene.marquie-dubie@umontpellier.fr)

Sandrine Bazile, Sandrine ; INSPÉ- LR – FDE site de Perpignan ; LIRDEF EA 3749 - Université de Montpellier – [sandrine.bazile@umontpellier.fr](mailto:sandrine.bazile@umontpellier.fr)

*Improviser pour permettre d'apprendre : réflexions à partir de l'expérimentation  
du libre choix d'activité en Ecole Maternelle*

*Improvising to enable learning : reflections based on the experimentation of free  
choice of activity in nursery school*

**Résumé :** Nous nous proposons de présenter les premiers résultats de la recherche-action entreprise en accompagnement du projet expérimental de formation des enseignants, proposé par la DSDEN66 depuis 2018 sur le site du Mas Bresson. Il s'agit, dans un lieu totalement ouvert, de repenser dans l'action les pratiques pédagogiques des enseignants des écoles maternelles : l'improvisation (Azéma, 2015, 2019) est, nous semble-t-il, la forme d'activité (Theureau, 2015) sollicitée dans ce contexte.

**Mots-clés :** activité, enseignants, école maternelle, recherche-action, improvisation.

**Abstract:** We suggest presenting the first results of the action research undertaken in support of the experimental teacher training project, suggested by the DSDEN66 since 2018 on the Mas Bresson site. It is a question, in a totally open space, of rethinking in action the pedagogical practices of nursery school teachers: improvisation (Azéma, 2015, 2019) is, in our opinion, the form of activity (Theureau, 2015) requested in this context.

**Keywords:** activity, teachers, nursery school, action research, improvisation.

**Texte de présentation**

Né de la collaboration entre la Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN) des Pyrénées-Orientales et de la Mairie de Perpignan, le projet du dispositif expérimental du Mas Bresson a vu le jour en 2018. Le Château (du XIX<sup>e</sup> siècle) et son parc de plus de deux hectares (habituellement centre de loisir - ALSH : Accueil de Loisir sans hébergement) sont mis à disposition sur deux périodes de chacune trois semaines chaque année. L'inspectrice en charge de la mission maternelle dans le département des Pyrénées-Orientales, Mme Sicard, avec l'appui du Directeur des Services Académiques (DASEN) peut ainsi proposer à deux classes d'écoles maternelles (l'effectif maximum étant limité à 48 élèves) de venir en résidence à la journée sur ce lieu.

Les séjours au Mas Bresson sont conçus comme des temps de formation pour les enseignants, l'objectif étant de leur permettre de repenser leur pratique professionnelle dans un lieu spécifiquement aménagé pour stimuler l'intérêt des élèves et leur permettre d'élaborer leur propre projet d'apprentissage. Seules trois règles régissent le fonctionnement du séjour : "on ne court pas à l'intérieur du bâtiment", "on range quand on a terminé une activité", "on ne peut sortir dans le parc que si deux adultes y sont présents". Les enfants peuvent circuler librement d'une pièce à l'autre, chacune d'elles est aménagée selon une thématique spécifique (graphisme, découverte du monde, jeux d'imitations et jeux symboliques, etc.) et aller découvrir le parc si les conditions sont remplies : c'est ce que nous appelons le libre choix d'activité.

L'objectif est de faire prendre conscience aux enseignants de la manière dont ils interfèrent dans leur pratique ordinaire de classe sur l'activité des élèves, de les habituer à pratiquer ce que nous pouvons appeler « suspendre son geste de manière réfléchi » afin de laisser se dérouler le projet de l'élève et ne pas lui substituer le projet de l'adulte, fût-il enseignant. Cette suspension du geste est à distinguer d'un simple laisser-faire ou encore de l'ambigüe « lâcher-prise » qui peut être interprété comme une non-action. Or, dans le cadre de ce projet, l'observation, l'empathie cognitive, c'est-à-dire la capacité à adopter la perspective de l'autre et à inférer ses états mentaux (Narme, et al., 2010), sont considérées comme un geste professionnel à travailler.

Dans ce contexte, il est fait le pari qu'entre l'enfant et son environnement, les opportunités de questionnement que fournit celui-ci, sont le socle sur lequel, comme le soulignait Dewey, se développent les compétences scolaires de l'enfant car « les faits et les vérités qui entrent dans l'expérience de l'enfant et ceux que renferment les programmes d'étude sont le terme initial et le terme final d'une même réalité. » (Dewey, in Westbrook, 1993, p.279).

Un accompagnement par la recherche a été demandé par l'équipe de la DSDEN 66 en charge du projet et nous avons été sollicitées pour intervenir sous forme d'une recherche-action (Morissette, 2013).

Nos premières observations nous conduisent à penser qu'ici l'improvisation (Azéma, 2015, 2019) est une part importante de l'activité des enseignants dans ce dispositif. Suivant Azéma, nous la définirons comme la réponse apportée à un imprévu surgissant dans l'interaction avec les élèves, en l'absence de schèmes de réponse pré-existants. En effet, dans la configuration du dispositif, au contraire de ce qui se produit habituellement dans les classes, l'activité des élèves peut se dérouler sans que l'enseignant n'ait aucun indice sur ce qui s'est effectivement produit (par exemple parce qu'ils ont expérimenté, dans le parc, comment l'eau peut s'écouler dans un ruisseau, comment faire glisser un objet sur une pente ou observer un insecte dont ils ne connaissent pas le nom).

L'activité de l'enseignant est ici sous-tendue par un ajustement permanent aux besoins de l'enfant (besoins fondamentaux tout aussi bien que besoins dans le cadre des apprentissages) tout autant qu'aux éléments d'apprentissage (objets, activités) qu'il élabore lui-même ou aux conduites discursives (Grandaty, 2006) en jeu lors de ces *temps improvisés d'apprentissage*. Dans ce contexte, un peu bouillonnant, la déstabilisation des enseignants est parfois importante. Ceux-ci sont en effet davantage habitués, dans leur pratique, à fournir des supports d'activités aux élèves qu'à laisser ceux-ci trouver eux-mêmes sur quoi construire leurs questionnements. Pour permettre l'émergence de problématiques propres aux enfants, il est demandé aux enseignants d'apprendre à se mettre en retrait, à rester très vigilant sans pour autant être trop actif, de tenter de voir l'environnement avec leurs compétences... et savoir agir lorsqu'il est temps de fournir des outils. Dans ce cadre, la rencontre avec l'autre-enfant est à la fois le point de départ et le point d'arrivée de l'activité de l'adulte : la nécessité de considérer comme légitime l'activité de l'élève, même lorsqu'elle va à contresens des



préoccupations premières de l'enseignant nécessite un renversement de posture : accepter de renoncer à la maîtrise totale du contexte comme cela peut être le cas dans une classe ordinaire, accueillir l'incertitude et admettre d'être dans un questionnement permanent.

Pour le chercheur, cerner l'activité de l'enseignant - conçue comme résultant de la dynamique des interactions entre l'environnement et l'acteur (Azéma 2015), hors d'un contexte habituel, alors qu'il a à circuler entre différents espaces physiques pour suivre et aider les élèves (dedans, dehors, d'une salle à l'autre), nécessite l'élaboration d'outils d'observation spécifiques tant au plan méthodologique qu'au plan théorique. D'autant plus que ces observables correspondent à une perspective d'analyse multiple (analyse de l'activité des élèves, analyse de l'activité des enseignants, didactique...). Ce travail est en cours et nous ne pourrions en présenter que les prémisses. Nous nous proposons d'exposer à partir du recueil d'entretiens (et de diverses traces recueillies) menés avec les enseignants les points suivants : quels questionnements cette pratique de l'interaction avec les élèves soulève-t-elle ? quels changements appelle-t-elle ? quelles résistances mobilise-t-elle ? quelles caractéristiques langagières d'une posture de « lâcher-prise » toujours préoccupée par les apprentissages implique-t-elle ? Autrement dit, comment s'inscrit-elle dans le processus de développement professionnel des acteurs et quelle part ceux-ci accordent à la co-construction des apprentissages désormais.

### **Presentation text**

The Mas Bresson experimental project was born in 2018 from the collaboration between the Departmental Education Services Directorate (DSDEN in French) of the Pyrénées-Orientales and the Perpignan City Council. The castle (dating from the 19th century) and its park of more than two hectares (usually a leisure centre - ALSH: Accueil de Loisir sans hébergement) are made available for two periods of three weeks each year. The inspector in charge of the nursery school mission in the Pyrénées-Orientales department, Mrs Sicard, with the support of the Director of Academic Services (DASEN in French) can thus offer two classes of nursery schools (the maximum number of pupils being limited to 48) to come to this place for a day's residence.

Stays at Mas Bresson are designed as training times for teachers, the aim being to enable them to rethink their professional practice in a place specifically designed to stimulate students' interest and enable them to develop their own learning project. Only three rules govern the functioning of the stay: "no running inside the building", "tidying up when you have finished an activity", "you can only go out in the park if two adults are present". Children can move freely from one room to another, each one is fitted out according to a specific theme (graphics, discovery of the world, imitation and symbolic games, etc.) and go and discover the park if the conditions are met: this is what we call free choice of activity.

The aim is to make teachers aware of the way in which they interfere in their ordinary classroom practice on the pupils' activity, to get them used to practise what we can call "suspending one's gesture in a reflective way" in order to let the pupil's project unfold and not to substitute it for the adult's project, even if he is a teacher. This suspension of the gesture is to be distinguished from a simple *laissez-faire* or ambiguous "letting go" which can be interpreted as no action. However, within the framework of this project, observation, cognitive empathy, i.e. the ability to adopt the view of the other and to infer his/her mental states (Narme, et al., 2010), are considered as a professional gesture to be worked on.

In this context, it is waded that the possibilities for questioning provided by the child and his environment are the foundation on which, as Dewey pointed out, the child's academic skills are developed because "the facts and truths that enter into the child's experimentation and those contained in the curriculum are the initial and final terms of the same reality. » (Dewey, in Westbrook, 1993, p.279)

Research support was requested by the DSDEN 66 team in charge of the project and we were asked to intervene in the form of action research (Morissette, 2013).

Our initial observations lead us to believe that here improvisation (Azéma, 2015, 2019) is an important part of the teachers' activity in this system. According to Azéma, we will define it as the response to an

unforeseen event arising in the interaction with the students, in the absence of pre-existing patterns of response. Indeed, in the configuration of the device, contrary to what usually happens in the classroom, the pupils' activity can take place without the teacher having any clues as to what actually happened (e.g. because they have experimented, in the park, how water can flow in a stream, how to make an object slide down a slope or observed an insect whose name they do not know).

The teacher's activity here is implied by a permanent adjustment to the child's needs (basic needs as well as learning needs) as well as to the learning elements (objects, activities) that he or she elaborates himself or herself or to the discursive behaviours (Grandaty, 2006) at play during these *improvised learning moments*. In this context, which is quite hectic, the destabilisation of teachers is sometimes significant. They are in fact more accustomed, in their practice, to providing activity supports to pupils rather than letting them find out for themselves on which to base their questioning. To enable the emergence of problems specific to children, teachers are asked to learn to stand back, to remain very vigilant without being too active, to try to see the environment with their skills... and to know how to act when it is time to provide tools. In this context, the encounter with the other child is both the starting point and the point of arrival of the adult's activity: the need to consider the pupil's activity as legitimate, even when it goes against the teacher's primary preoccupations, requires a reversal of posture: accepting to give up total control of the context, as may be the case in an ordinary classroom, accepting uncertainty and admitting to being in a permanent state of questioning.

For the researcher, identifying the teacher's activity - conceived as resulting from the dynamics of interactions between the environment and the actor (Azéma 2015), outside a usual context, when he has to circulate between different physical spaces to follow and help pupils (inside, outside, from one room to another), requires the development of specific observation tools both methodologically and theoretically. All the more so as these phenomena correspond to a multiple analysis perspective (analysis of student activity, analysis of teacher activity, didactics, etc.). This work is in progress and we can only present its premises. On the basis of the collection of interviews (and various traces gathered) conducted with teachers, we propose to set out the following points: what questions does this practice of interaction with pupils raise? What changes does it call for? What resistance makes it mobilise? What are the linguistic characteristics of a "letting go" posture that is always preoccupied with learning? In other words, how it fits into the process of professional development of the players and what part they give to the co-construction of learning from now on.

### **Références bibliographiques**

- Azéma, G. (2015). L'improvisation selon les enseignants entrant dans le métier. Une approche en anthropologie cognitive. Thèse de doctorat non publiée. Université Montpellier 3.
- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? Activités [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019,
- Morrisette, J. (2013). Recherche-action et recherche collaborative : Quel rapport aux savoirs et à la production de savoirs ? Nouvelles pratiques sociales, 25(2), 35–49.
- Narme, P., Mouras, H., Loas, G., Krystkowiak, P., Roussel, M., Boucart, M. & Godefroy, O. (2010). Vers une approche neuropsychologique de l'empathie. Revue de neuropsychologie, volume 2(4), 292-298. doi:10.3917/rne.024.0292.
- Westbrook, R-B., (1993), John Dewey, Perspectives. Revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIII, n° 1-2, p. 277–93.

**T36** Melpomeni PAPADOPOULOU, Attachée Temporaire d'Enseignement et de Recherche (ATER), Université de Tours, Laboratoire Education Ethique Santé (EES) EA 7505.– melpomeni.papadopoulou@univ-tours.fr

### *L'ouverture à l'improvisation dans les dispositifs de FOAD*

#### *The opening to improvisation in the devices of FOAD*

**Résumé :** L'arrivée de nouvelles technologies dans le champ de la formation d'adultes influence de façon importante les pratiques d'enseignement, apprentissage et accompagnement. Notre contribution se focalise sur l'ingénierie pédagogique en FOAD pour la prise en compte de l'imprévisibilité des situations.

**Mots-clés :** FOAD, imprévisibilité, imprévu, ouverture, nouvelles technologies

**Abstract:** The arrival of new technologies in the field of adult education has a significant influence on teaching, learning and coaching practices. Our contribution focuses on pedagogical engineering in FOAD to take into account the unpredictability of situations.

**Keywords:** FOAD, unpredictability, unforeseen, openness, new technologies

#### **Texte de présentation**

L'arrivée de nouvelles technologies dans le champ de la formation d'adultes influence de façon importante les pratiques d'enseignement, apprentissage et accompagnement. Notre recherche souhaite contribuer à l'étude du processus de l'improvisation dans le cadre des dispositifs de formations à distance ou hybrides d'adultes, en se focalisant sur l'ingénierie pédagogique de ces dispositifs. Pour ce faire, lors de notre communication nous commencerons par un retour autour du concept de *l'improvisation* comme l'action de « franchir l'obstacle » (Margel, 2016, p. 9) ou encore « retrouver sa trajectoire, son chemin, son geste, son rythme » (p. 9). Mais aussi du concept de *l'imprévu* de l'action comme « une création dans l'instant » (Cornu, 2019, p. 158) et afin d'*ouverture* en formation comme « un ensemble de dispositifs flexibles et autonomisants dont la principale propriété est d'ouvrir à l'apprenant des libertés de choix, afin qu'il puisse exercer un contrôle socio-organisationnel et pédagogique sur sa formation et sur ses apprentissages » (Jézégou, 2005a, p. 101).

Plus précisément, nous nous interrogeons sur la manière dont les formateurs peuvent prendre en compte l'imprévisibilité intrinsèque aux situations d'accompagnement et de formation d'adultes dans le cadre des FOAD. Comment penser les rapports entre contraintes techniques et libertés d'action, entre didactique des contenus et aléas de vie, et enfin, entre programmation et improvisation ? En bref, quelle place donner à l'improvisation dans des environnements sociotechniques d'apprentissages d'adultes ?

Notre public d'enquêtés consiste des sept formateurs des formations d'adultes hybrides, agissant dans le domaine de l'éducation populaire et ayant une pratique encrée dans la pédagogie par projet et la formation par alternance. A partir d'une étude longitudinale, nous avons mis en place des méthodes mixtes de recueil et analyse des données. Des questionnaires sur l'ouverture des dispositifs proposés basés sur la Grille d'Evaluation de l'Ouverture d'un Environnement Educatif (GEODE) (Jézégou, 2005b) ont été complétés par des entretiens semi-directifs auprès des formateurs. Les résultats quantitatifs des questionnaires, nous ayant permis de caractériser le degré d'ouverture des dispositifs concernant la liberté d'action proposée aux apprenants soit l'improvisation en ligne, ont été croisés avec les données qualitatives décrivant les représentations des formateurs en ce qui concerne la liberté d'action de l'apprenant et la place laissée à l'improvisation dans l'ingénierie d'une formation à distance (préparation et animation des cours).

L'interprétation des résultats met au centre du processus de formation à distance la question de l'ouverture à l'imprévu (Cornu, 2019). L'importance de la prise en compte des expériences antérieures et besoins des apprenants amènent à penser l'accompagnement sous l'angle d'une ouverture aux choix

de formation par les apprenants mais aussi une ouverture à l'improvisation pour penser l'imprévisibilité des situations dû à la singularité de chaque personne.

Les résultats ont également mis en exergue le fait que le caractère ouvert et inférentiel de la démarche d'enseignement et apprentissage semble pouvoir être mis en avant avec un dispositif instable. L'instabilité du dispositif est marquée par « la faible prévisibilité des phénomènes constatés, le manque d'outils d'interprétation pertinents et généralisables » (Bourdet & Leroux, 2009, p. 16). Le dispositif ne doit, donc, pas être conçu avec rigidité mais faire davantage place à cette imprévisibilité du processus d'apprentissage qui permet à son tour le processus d'improvisation de la part des formateurs. Concevoir un dispositif « revient moins à prévoir un chemin idéal qu'à cartographier et à baliser des parcours d'action possibles » (p. 16). Plutôt que d'imposer un parcours à tous les apprenants, la proposition est faite de mettre à leur disposition un ensemble de ressources et activités accompagnées par un collectif ou un formateur. Il s'agit de passer de la « dissymétrie des places à une mutualité coopérative » (Denoyel N., 2007, p. 158) et une parité relationnelle.

Si la formation est « l'art d'un agir juste dans le temps » (Cornu, 2019, p. 156), le dispositif serait un outil laissant place à cette improvisation face aux situations inédites, autrement dit au *saisi de l'occasion*. Une occasion bien saisie devient une opportunité. Or, l'opportunité reste imprévisible (Jankélévitch, 1980 cité par Cornu, 2019) car liée à une action, elle-même tissée d'improvisations, délibérations, créations instantanées. De ce fait, l'enjeu d'un dispositif ouvert est de permettre aux apprenants de saisir les opportunités pour se découvrir, autrement dit, de chercher « des occasions d'ouverture » (p. 162).

Pour conclure, notre étude nous emmène à penser la formation à distance comme un espace intrinsèquement lié aux échanges, à la rencontre et les relations entre formateurs et/ou pairs. De ce fait, penser la relation dans une formation à distance, c'est « envisager l'infini des possibles dans le mouvement permanent de l'imprévisibilité » (Berthet, 2009). Un dispositif ouvert permet une meilleure prise en compte des besoins des individus dans une formation hybride ou à distance. Une formation à distance devient donc une formation « ouverte » et à distance quand elle s'ouvre à l'improvisation par l'accueil des expériences de apprenants. Cela permet l'ouverture à soi par une meilleure compréhension de ses propres expériences, ainsi que des connaissances et compétences acquises lors de ses expériences.

### Références bibliographiques

- Berthet, D. (2009). L'imprévisible. *Recherches en Esthétique* (15).
- Bourdet, J.-F., & Leroux, P. (2009). Dispositifs de formation en ligne. De leur analyse à leur appropriation. *Distances et Savoirs*, 7(1), 11-29. Récupéré sur <https://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2009-1-page-11.htm>
- Cornu, L. (2019). Une éthique de l'opportunité. *Chemins de formation au fil du temps...*, 155-172.
- Denoyel, N. (2007). Réciprocité interlocutive et accompagnement dialogique. Dans J.-P. Boutinet, N. Denoyel, G. Pineau, & J.-Y. Robin, *Penser l'accompagnement adulte. Ruptures, transitions, rebonds* (pp. 149-162). Paris: Presses Universitaires de France.
- Jézégou, A. (2005a). *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. Paris: L'Harmattan.
- Jézégou, A. (2005b). L'évaluation de l'ouverture d'un dispositif de formation : protocole et bases de calcul. Dans A. Jézégou, *Formations ouvertes : libertés de choix et autodirection de l'apprenant*. (pp. 119-135). Paris: L'Harmattan.
- Margel, S. (2016). De l'improvisation. Étude lexicale d'une notion. Dans S. Marge, *Pratiques de l'improvisation* (pp. 9-19). Lausanne : BSN Press.

**T38** Mireille Baurens, maîtresse de conférences en anglais (intervient aussi à l'INSPE), LIDILEM (EA 609). Chargée de mission « Détenion » à l'Université Grenoble Alpes-[Mireille.Baurens@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:Mireille.Baurens@univ-grenoble-alpes.fr)

**Bompard Thomas**, enseignant-chercheur contractuel à la faculté de droit (dispense aussi, à partir de ce semestre, un cours au département des sciences de l'éducation), CRJ (EA 1965). Co-animateur d'activités en prison, dans le cadre de la mission « Détenion » de l'UGA – [thomas.bompard@gmail.com](mailto:thomas.bompard@gmail.com)

**Mouafo Herrick** salarié de l'institut de recherche et de formation en analyse et transformation de conflit (Modus Operandi), chercheur associé au CERDAP<sup>2</sup> (EA 7443, rattaché à Sciences Po Grenoble). Co-animateur d'activités en prison, dans le cadre de la mission « Détenion » de l'UGA.

### *L'art de l'improvisation ou comment changer en échangeant*

#### *The art of improvisation or how to change by exchanging*

**Résumé :** L'expérience de plusieurs sessions en prison, traitant de l'égalité femmes-hommes, a été l'opportunité d'un questionnement de nos postures pédagogiques ; sans renoncer au projet initial de résolutions des tensions, il nous est apparu qu'improviser, c'était « changer en échangeant ».

**Mots clés :** changer – échanger – prison – égalité – positionnalité

**Abstract:** Our experience of several sessions in prison, dealing with equality between women and men, has provided the opportunity of questioning our pedagogical stances; without renouncing our original aim for the resolution of tensions, we felt that improvising was to change through the exchanges.

**Keywords:** change, exchange, prison, equality, positionality

#### **Texte de présentation**

« Je peux changer en échangeant avec l'autre, sans me perdre pourtant ni me dénaturer ». Cette phrase qu'avait coutume de prononcer Édouard Glissant a trouvé un écho particulier lors d'activités en prison, organisées depuis deux ans par la mission « Égalité ; détenion » pilotée par l'une d'entre nous. Nous intervenions seul·es ou en binômes, sur des séances réunissant à chaque fois une dizaine de détenus, pour un ensemble d'environ cinquante heures sur deux années.

Notre parti pris était de traiter du thème général sans chercher à le nommer dès le départ. Il nous semblait important de passer par une étape d'appropriation mutuel pour construire une relation de confiance, en évitant un face à face qui, en plus de ne pas nous convenir, aurait risqué d'être contreproductif pour réfléchir ensemble à l'égalité femmes-hommes.

Par-delà la diversité de nos interventions, l'improvisation s'est surtout trouvée requise du fait de ce que le Conseil d'État appelle les « contraintes inhérentes à la détenion ». Le projet « pédagogique » initial s'inscrit dans l'ajustement constant et réciproque des participant·es au désir primordial, partagé, de la rencontre, au-delà de sa propre ambition thématique et éthique.

En nous inscrivant dans l'axe *Praxis*, nous proposons de développer un retour réflexif sur cette expérience durant laquelle l'improvisation nous est apparue, à cet égard, comme une ressource. Elle ne repose pas sur une impréparation<sup>12</sup>, elle ne veut pas non plus dire absence de connaissances, bien au contraire ; pour qu'elles n'apparaissent pas déconnectées des vécus, l'enjeu consiste à les relier à ces

---

<sup>12</sup> Pour reprendre une citation de Pasteur (1854), « le hasard ne favorise que des esprits préparés » (placée en exergue par Danièle Bourcier, « Aventure, droit et sérendipité », in *Voyages en l'honneur du professeur Geneviève Koubi. Un droit à l'évasion... circulaire*, L'Épitoge et Lextenso, 2012, p. 39).

derniers, en recourant à divers moyens pour faire percevoir la présence des femmes lors d'activités s'avérant non mixtes.

Envisagée dans l'idéal comme un art<sup>13</sup>, l'improvisation part du postulat que l'on peut penser un dispositif d'échanges en s'abstenant délibérément de chercher à tout prévoir. Il se dégage une dynamique circulaire, propositive et non prescriptive, d'expériences partagées, validées et renégociées dans la rencontre ; une dynamique qui prend source à la méthodologie de recherche féministe telle que décrite par Shulamit Reinharz<sup>14</sup>, laquelle repose sur le conflit entre le doute et la conviction. Le fondement de cet art de l'improvisation est qu'il donne à vivre et à penser en relation ce qui se passe sans chercher à imposer un schéma préconçu.

Pour reprendre la métaphore – inspirée à Lucy Suchman par Randy Trigg – de « la descente délicate d'une série de rapides en canoë, (...) les plans s'arrêtent là où [elle] commence » ; dès lors, il ne s'agit plus de compter sur nos prévisions « mais sur des habiletés incorporées ». Si la « pratique située comprend des interactions continues avec l'environnement<sup>15</sup> », tout l'enjeu était de déterminer sur l'instant quand il fallait ramer à contre-courant, ou au contraire abandonner l'enchaînement initial pour en co-construire un autre avec les participants.

Il nous apparaissait essentiel de ne pas les réduire au statut de victimes de notre domination, parce qu'ils nous avaient identifiés comme venant du milieu universitaire. Dès les premières rencontres, il était manifeste que nous étions assignés à cette catégorie. Sans nier cette positionnalité gratifiante, il nous a fallu la renégocier. Pour l'un de nos binômes, l'activité ludique sur les représentations sociales par laquelle nous avons commencé a permis ce déplacement ; ce jeu qui faisait du regard le seul outil de description d'une personne est venu rééquilibrer les positions. Pour un autre de nos binômes, c'est la médiatisation originelle par l'image qui ouvrait la translation de l'un vers l'autre. En effet, les personnes présentes ont pu observer l'ouverture et l'incertitude de nos réponses dictées par le regard, dès le départ.

À la suite de ces jeux et premières activités, la connaissance se présentait comme le fruit de la rencontre avec l'autre. Loin donc d'affirmer une hiérarchisation des savoirs, et encore moins d'un moyen unique dans leurs transmissions, il s'agissait de prendre en compte les modalités de la rencontre des idées. La conversation engagée est devenue une « contrainte méthodologique, visant à créer, si besoin est, une situation d'écoute<sup>16</sup> », afin d'éviter que les personnes rencontrées ne se sentent pas en situation d'interrogatoire avec un guide d'entretien que nous aurons conçu à l'avance. L'art de l'improvisation pour lequel nous avons opté – sans vraiment le théoriser – est venu ouvrir la discussion et laisser libre court aux différents imaginaires que nous espérions convoquer.

Nous voudrions aussi montrer comment l'art de l'improvisation féconde un commun, en venant remettre en question le temps linéaire pour laisser libre court au temps inattendu. C'est un temps imprévisible comme le précise Édouard Glissant : « nous ne pouvons plus aujourd'hui penser le temps comme une finalité, nous ne pouvons le penser que comme une ouverture<sup>17</sup> ». En cette période de confinement général et des détenus en particulier, les propos de bell hooks peuvent faire écho : « The classroom, with all its limitations, remains a location of possibility. In that field of possibility we have the opportunity to labor for freedom, to demand of ourselves and our comrades, an openness of mind

---

<sup>13</sup> Pierre Lavoie, « L'improvisation : l'art de l'instant », *Études littéraires* 1985, Vol. 18, n° 3, pp. 95-111, spéc. p. 108 : Les véritables improvisations, ces moments de densité « magiques » où l'horloge du temps cesse de battre (...), sont rares ».

<sup>14</sup> Shulamit Reinharz, *Feminist Methods in Social Research*, Oxford University Press, 1992, 413 p.

<sup>15</sup> Lucy Suchman (traduit de l'anglais par Michel Barthélémy avec la coll. de Louis Quéré), « Plans d'action. Problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives », in Patrick Pharo et Louis Quéré (dir.), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*, éd. EHESS, 1990, pp. 149-170, spéc. pp. 158-159

<sup>16</sup> Jean-Pierre Olivier de Sardan, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête* 1995, n° 1, pp. 71-109, mis [en ligne](#) le 10 juillet 2013, § 32

<sup>17</sup> Édouard Glissant et François Noudelman, *L'entretien du monde*, PUV, 2018, p. 64

and heart, that allows us to face reality even as we collectively imagine ways to move beyond boundaries, to transgress. This is education as the practice of freedom<sup>18</sup> ».

### **Presentation text**

After several sessions in a prison around the topic of equality between women and men, we felt our experience enabled us to envision our teaching as an art to improvise : troubling the traditional hierarchical stance between teachers and students, aiming at as well as renouncing to the subject at stake, encompassing the reality of variegated exchanges between the participants without monitoring all its aspects, coming to an acceptance of the needed constant re-negotiation of our pedagogical methods, perceiving the necessity to install a frame of trust and gradual acquaintance to the subject, for a concrete humane taming of each other, the recognition of our mutual needs (to be heard, to be seen, to share): those recurrent re-adjustments lead us to question our very teaching base, and to recognize the variety of our mutual identities, shaken and re-asserted between us, the planned and planning teachers' ones, and the inmates' ones.

The art of improvisation was our way to face, to cope and finally became a permanent way of questioning our practices, adjusting our objectives to the needs of the prisoner, who gradually became our sensors towards a real encounter between human beings, much beyond the topic that lead us to meet in the first place, but enabling us all to still focus on it and hopefully deconstruct the violence and see the resolution, the reconciliation, the respect.

### **Références bibliographiques/ References**

Lavoie, P. (1985) « L'improvisation : l'art de l'instant », *Études littéraires* [1985, Vol. 18, n° 3, pp. 95-111](#), spéc. p. 108 : Les véritables improvisations, ces moments de densité « magiques » où l'horloge du temps cesse de battre (...), sont rares ».

Reinharz S. (1992). *Feminist Methods in Social Research*, Oxford University Press, 413 p.

Suchman L.(1990), (traduit de l'anglais par Michel Barthélémy avec la coll. de Louis Quéré), « Plans d'action. Problèmes de représentation de la pratique en sciences cognitives », in Patrick Pharo et Louis Quéré (dir.), *Les formes de l'action. Sémantique et sociologie*, éd. EHESS, pp. 149-170, spéc. pp. 158-159

Olivier de Sardan, J.-P. (1995) « La politique du terrain. *Sur la production des données en anthropologie* », *Enquête* n° 1, pp. 71-109, mis [en ligne](#) le 10 juillet 2013, § 32

Glissant, É. & Noudelman, F. (2018) *L'entretien du monde*, PUV, p. 64

Hooks, B. (1994). *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, p. 207

---

<sup>18</sup> bell hooks, *Teaching to transgress. Education as the Practice of Freedom*, Routledge, 1994, p. 207

**T40** JACQ Guillaume, Chercheur-doctorant, EA 4575, laboratoire ECP, Université Lyon 2 – [guillaume.jacq@univ-lyon2.fr](mailto:guillaume.jacq@univ-lyon2.fr)

*Les PLP Lettres- histoire ou l'improvisation d'une bivalence assumée*  
*Teachers of Professional High School Letters - history or the improvisation of an*  
*assumed bivalence.*

**Résumé :** Bivalents, les professeurs de lycée professionnel enseignent les lettres et l'histoire-géographie. Majoritairement de formation monovalente, ils doivent improviser avec ce stigmate en exploitant les libertés que leur statut de marginalisés leur confère en l'absence de définition de l'Institution.

**Mots-clés :** bivalence, lycée professionnel, professeur, identité, stigmate

**Abstract:** Vocational high school teachers have to be bivalent, therefore they teach literature and history-geography. But their university education is monovalent. So, they must improvise with this stigma by exploiting the freedoms that their marginal status confers upon them in the absence of a real definition by the Institution.

**Keywords:** bivalence, vocational high school, teacher, identity, stigma.

**Texte de présentation**

Le lycée professionnel a fait l'objet de nombreux travaux ces dernières décennies. Centrés sur les élèves (Palheta, 2012; Troger, Bernard, & Masy, 2016), ils ont mis en lumière les mécanismes en œuvre dans cette voie de formation et conclu à la relation particulière des situations d'enseignement caractérisée par une certaine proximité de parcours entre les professeurs de lycée professionnel et leurs élèves. Cependant la complexité du corps des PLP<sup>19</sup> ne se résume pas à ce constat.

Aux côtés des professeurs monovalents de la voie générale, les professeurs de lycée professionnel (PLP) recrutés par un concours propre (CAPLP) créé en 1984 selon une logique disciplinaire dans le contexte de la création du baccalauréat enseignent selon des modalités spécifiques. Des experts d'un champ professionnel spécifique y côtoient des professeurs des disciplines générales dont font parties les professeurs de Lettres-histoire, corps le plus nombreux enseignant dans la voie professionnelle, seuls enseignants bivalents. Ce marqueur de leur identité professionnelle « les différencie des certifiés, les rapproche des professeurs des écoles » selon le rapport de l'Inspection générale n° 2012-070 de juillet 2012 (p. 36).

Le ministère de l'Éducation nationale estimait que, parmi les PLP Lettres histoire « 50,9 % des répondants poss(é)daient un diplôme en histoire (tous diplômes confondus), 13,4 % en géographie et 35,7 % en lettres »<sup>20</sup> et que 7,2 % mentionnaient avoir une formation universitaire dans aucune des disciplines qu'ils avaient à enseigner. Plus de dix ans plus tard, ce corps des Lettres histoire reste toujours méconnu à la différence de celui des enseignants des disciplines professionnelles déjà analysés par Lucie Tanguy.

Alors que les enseignants du premier degré développent des stratégies tendant à réduire leur polyvalence intégrale selon Baillat, G., Espinoza, O., & Vincent, J. (2001), l'attachement à la discipline motivation intrasèque selon Berger & D'Ascoli (2011) reste prépondérant pour ceux du secondaire confortant la continuité cohérente entre leur formation initiale universitaire et leur insertion professionnelle.

---

<sup>19</sup> Professeur de lycée professionnel.

<sup>20</sup> Image de la discipline et pratiques d'enseignement en histoire-géographie et éducation civique, juridique et sociale au lycée professionnel, Les dossiers évaluations et statistiques - D.E.P.P. - N°188 - septembre 2007, p 42.



Ainsi dans le contexte actuelle de la mise en œuvre de la Transformation de voie professionnelle, de la redéfinition en cours de nouvelles modalités des épreuves des concours enseignants et la suppression progressive des parcours de formations spécifiques aux professeurs de lycées professionnels au sein des INSPE (et auparavant ESPE), les Lettres-histoire stagiaires sont généralement intégrés au cursus de formation des certifiés en histoire géographie ou à ceux de lettres modernes. Ainsi ils se trouvent dans l'obligation d'improviser un enseignement bivalent, lettres histoire géographie, alors qu'ils ne disposent qu'une formation universitaire monovalente et de construire une identité professionnelle marquée par une entrée incertaine dans le métier en l'absence de toute définition de l'institution scolaire.

Dans ce contexte, quelle est le profil de ces professeurs de Lettres-histoire en lycée professionnel construite par la monovalence universitaire connaissant une possible entrée contrariée dans le métier ? Quelle définition donnent-ils à cette bivalence pour les enseignants ? Quelles sont les différentes attitudes des PLP en fonction de leur ancienneté pour improviser (Azéma, 2019) ? Les pratiques de l'enseignement des Lettres et de l'histoire-géographie, fruit de l'entre-soi des PLP, objet d'oppositions et de conflits, sont-elles devenues un moyen spécifique propre à ce corps enseignant d'innover et d'inventer de nouvelles pratiques pédagogiques en vue de former des élèves souvent réfractaires à la forme scolaire (Jellab, 2017, p 132)?

Cette communication centrée sur les professeurs de Lettres-histoire en lycée professionnel prendra appui sur l'analyse d'un corpus de 1435 dossiers administratifs d'enseignants, d'une enquête nationale par questionnaire auprès des enseignants titulaires, des participations observantes et des entretiens qui permettront de cerner leur perception ainsi que leur gestion de la notion d'improvisation.

Après avoir dressé le portrait de ce corps enseignant polymorphe aux parcours variés, les processus d'acceptation de leur statut bivalent spécifique, fruit d'une construction autonome, seront ensuite analysés. Ils permettront de dévoiler les stratégies déployées par ces enseignants tout au long de leur carrière professionnelle pour composer avec cette bivalence dans les classes et trouver une légitimité identitaire de leurs pratiques. Enfin la focalisation sur la spécificité des disciplines, les Lettres et l'histoire-géographie, permettra de comprendre les raisons de l'absence de positionnement de l'Institution.

Cette bivalence propre à ces professeurs incarne ainsi un véritable stigmatisme au sein des corps des enseignants de l'Éducation nationale accentuant leur relégation aux lisières de l'Institution (Bourdieu, 1980). Confrontés à cet art d'exécution, ces PLP Lettres-histoire brouillent les frontières disciplinaires par l'invention de pratiques pédagogiques fruit d'un entre-soi et font de cette bivalence une véritable question socialement vive dépendante de l'air du temps.

### **Références bibliographiques / References**

- Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activites*, (16-1).
- Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris : Éditions de Minuit.
- Jellab, A. (2017). *Enseigner et étudier en lycée professionnel aujourd'hui : Éclairage sociologique pour une pédagogie réussie* (L'Harmattan). Paris.
- Palheta, U. (2012). *La domination scolaire : Sociologie de l'enseignement professionnel et de son public*. Paris : Presses Univ. de France.
- Troger, V. , Bernard, P.-Y. , & Masy, J. (2016). *Le baccalauréat professionnel : Impasse ou nouvelle chance ? Les lycées professionnels à l'épreuve des politiques éducatives*. Paris : Presses universitaires de France.

T42 Hélène Bézille, Professeure des Universités (Émérite), Université Paris est Créteil SESS – STAPS – Helene@bezille.net

*Accompagner le processus créateur pédagogie du sensible, écoformation, deux formes d'accompagnement invisibles*

*Supporting the creative process : pedagogy of the sensitive, eco-training, two invisible forms of support*

**Résumé :** Les supports d'accompagnement pris en considération sont en particulier les espaces/temps du quotidien, l'imaginaire et les valeurs partagés, explorés à partir de biographies de créateurs reconnus ou « amateurs », et à partir d'une monographie d'une école de formation aux métiers du cirque.

**Mots-clés :** création ; accompagnement ; pédagogie du sensible ; écoformation, approche psychosociale

**Abstract:** The support materials taken into consideration are in particular everyday spaces / times, the imagination and shared values, explored from biographies of recognized or “amateur” creators, and from a monograph of a school training in circus professions.

**Keywords:** creation; educational support; pedagogy of the sensitive; eco-training, psychosocial-approach

### **Texte de présentation**

Nos travaux antérieurs nous ont conduit à identifier dans des biographies d'apprentissage de créateurs reconnus mais aussi « amateurs anonymes », des attitudes et dispositions spécifiques dans leur rapport à l'environnement et à l'apprentissage dont nous avons proposé un répertoire en sept dimensions: « s'engager », « s'autoriser », « explorer », « saisir les opportunités », « tolérer l'incertitude », « expérimenter », « naviguer à vue, improviser » (ref auteure disponible).

La septième dimension intéresse particulièrement le propos de cette communication : « naviguer à vue », « improviser », font appel à une connaissance globale, intime et sensible de l'environnement en situation, qui fait écho à l'idée « d'improvisation réglée » proposée par Perrenoud, mais aussi à la « Méti » des Grecs, forme d'intelligence caractérisée par une grande adaptabilité à la complexité de l'environnement. C'est un mode de connaître qui conjugue le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, l'attention vigilante, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux » (Détienne et Vernant, 1974, p.10). Elle se manifeste dans la vie quotidienne dans ce qu'elle induit la capacité à trouver le geste juste. Naviguer à vue, improviser renvoient également à l'idée de « Kaïros » qui, dans la Grèce ancienne désigne une disposition à la saisie immédiate des potentialités d'une situation inédite.

Nous avons mobilisé ces grilles d'analyse dans la présentation de la biographie d'apprentissage d'un chercheur reconnu (auteure, 2009).

Une recherche récente, menée en collaboration avec deux collègues dans une perspective interdisciplinaire constituera un deuxième axe de notre présentation. Elle porte sur l'accompagnement du processus créateur dans une école de cirque : l'auteure de cette communication porte une attention particulière au rôle du collectif, de l'imaginaire et des valeurs partagées (« nous sommes tous des saltimbanques » souligne par exemple un membre de l'École). Elle ouvre sur des pistes d'expérimentation et de réflexion pour la formation et l'apprentissage dans d'autres contextes. La figure de l'acrobate mérite ainsi l'attention tant elle résonne avec une mythologie du sujet contemporain, un sujet problématique, en crise, incertain (Ehrenberg), un sujet dont l'unité ne va plus de soi (Dubet), un sujet « pluriel » (Lahire), un sujet sur qui pèsent des injonctions à la prise de risque individuelle « sans filet ».

Les dispositions évoquées dans la première partie de cette communication, sont particulièrement mobilisées quand il s'agit de faire face à une situation nouvelle, chargée d'incertitude, de danger, d'imprévu, qui impose de s'adapter, d'improviser de « naviguer à vue » comme nous l'évoquions. La formation circassienne est concernée au plus près par ces questions-là. Les travaux de Perrenoud évoqués précédemment ont attiré l'attention sur la nécessité d'accorder une réelle attention à ces questions.

Selon cet auteur, l'identification du moment opportun pour agir ferait appel aux schèmes les plus inconscients, à un « inconscient pratique ». L'intuition, « le flair » sont à considérer dans cette perspective comme des « savoirs incorporés » au fil de l'expérience, qui n'appellent pas de mise en mot, pas plus que le geste de l'artisan. *Dans nombre de métiers ce qui déclenche l'action, ce n'est pas un événement bien défini, mais le franchissement d'un seuil intuitif, par une grandeur qui n'autorise aucune mesure précise* (Perrenoud, 1999, p. 129). Nous retiendrons aussi cette dernière considération de l'auteur, transposable dans l'accompagnement du devenir artiste de cirque : à vouloir expliciter à tout prix l'action en cours, « l'opérateur » peut « *craindre de perdre une forme de spontanéité et d'inconscience fonctionnelle. Un jongleur, un serveur, un acrobate peuvent perdre leur efficacité s'ils commencent à analyser tous leurs gestes* (Perrenoud, *op.cit.* p.141).

Le modèle fratellinien s'inscrit d'une certaine façon dans cette perspective en revendiquant une forme d'accompagnement qui procède par une « mise en culture » de l'expérience sensible des apprentis dans un cadre « soutenant », par la médiation de la communauté, du dispositif, des formateurs. Par « expérience » il est question aussi bien des micro-expériences quotidiennes, sources de « transformation silencieuses » que des expériences « majeures », qui relèvent de l'événement.

Dans cette perspective écosystémique le « sensible » est « naturellement » au cœur de la formation, tout en conjuguant cette démarche avec les apports ou contraintes d'un cadre académique.

Les épreuves traversées peuvent l'être grâce notamment à l'espace « d'intimité sociale » proposé par l'École (auteure 2009), un espace protégé et « sollicitant » l'engagement, un écosystème qui encourage et cultive les dispositions des apprentis à faire des « trouvailles » sans que le cheminement puisse en être expliqué et encore moins entièrement programmé à l'avance. Ce parti-pris peut renvoyer à l'idée d'un espace « sérendipitaire » (Catellin, (2012).

### **Presentation text**

Our previous work has led us to identify in the learning biographies of recognized creators but also “anonymous amateurs”, specific attitudes and dispositions in their relation to the environment and to learning, of which we have proposed a repertoire in seven dimensions: “getting involved”, “authorizing oneself”, “exploring”, “seizing opportunities”, “accepting uncertainty”, “experimenting”, “playing by ear, improvising” (author reference available).

The seventh dimension is of particular interest to the purpose of this communication: “playing by ear”, “improvising”, calls for a global, intimate and sensitive knowledge of the environment in situation, which echoes the idea of “regulated improvisation” offered by Perrenoud and “Métis” of the Greeks, a form of intelligence characterized by great adaptability to the complexity of the environment. It is a way of knowing which combines intuition, sagacity, foresight, flexibility of mind, vigilance, various skills, long-acquired experience; it applies to fleeting, shifting, disconcerting realities which do not lend themselves to precise measurement, exact calculation, or rigorous reasoning (Détienne and Vernant, 1974, p. 10). It manifests itself in everyday life in that it induces the ability to find the right gesture. Playing by ear and improvising also refer to the idea of “Kairos” which, in ancient Greece, denotes a disposition to immediately grasp the potential of an unprecedented situation.

We have used these analytical grids in the presentation of the learning biography of a recognized researcher (Bezille, 2009).

A recent research, carried out in collaboration with two colleagues from an interdisciplinary perspective will constitute a second axis of our presentation. It concerns support for the creative process in a circus school: the author of this text pays particular attention to the role of the collective, the imagination and shared values (“we are all entertainers” underlines for example a member of the School). It opens up avenues for experimentation and reflection for training and learning in other

contexts. The figure of the acrobat thus deserves attention as it resonates with a mythology of the contemporary subject, a problematic subject, in crisis, uncertain (Ehrenberg), a subject whose unity is no longer obvious (Dubet), a “Plural” subject (Lahire), a subject on which weigh injunctions to take individual risk “without safety nets”.

The tendencies mentioned in the first part of this text are particularly used when it comes to dealing with a new situation, fraught with uncertainty, danger, unforeseen events, which requires adaptation, improvisation. “Play by ear” as we mentioned. Circus training is closely concerned by these questions. Perrenoud’s work discussed earlier has drawn attention to the need to pay real attention to these issues.

According to this author, the identification of the opportune moment to act would appeal to the most unconscious schemas, to a “practical unconscious”. Intuition is to be considered from this perspective as “knowledge incorporated” over the course of experience, which does not call for putting into words any more than the craftsman’s gesture. In many professions, what triggers action is not a well-defined event, but the crossing of an intuitive threshold, by a quantity that cannot be precisely measured (Perrenoud, 1999, p. 129). We will also retain this last consideration of the author, which can be transposed into the accompaniment of the process of becoming a circus artist: by wanting to explain at all costs the action in progress, the “operator” may “fear losing a form of spontaneity and functional unconsciousness. A juggler, a waiter, an acrobat can lose their efficiency if they start to analyze all their gestures” (Perrenoud, op.cit. p.141).

Fratellini’s model fits in a certain way in this perspective by claiming a form of accompaniment which proceeds by a “cultivation” of the sensitive experience of apprentices in a “supporting” framework, through the mediation of the community, of the device, and of trainers. By “experience” we mean both daily micro-experiences, sources of “silent transformation” as well as “major” experiences, which relate to the event. From this ecosystemic perspective, the “sensitive” is “naturally” at the heart of training, while combining this approach with the contributions or constraints of an academic framework. The hardships can be crossed thanks in particular to the “social intimacy” space offered by the School (Bezille, 2003, Bezille, Froissart, Legendre 2019), a protected space and “soliciting” commitment, an ecosystem that encourages and cultivates the aptitude of apprentices to make “discoveries” without the path being explained and even less fully programmed in advance. This bias may refer to the idea of a “serendipitous” space (Catellin, (2012).

#### **Références bibliographiques / References :**

- Bezille, H., 2009. Arts de faire autodidactes dans le processus créateur : l’exemple de Freud. Dans J.M. Barbier, J.C. Ruano-Borbolan, E. Bourgeois, G. Chapelle (Coords.), *Encyclopédie de la formation*. Paris : Puf, 687-698.
- Bezille H., Froissart, T., Legendre F. 2019. *Qu’apprendre de la formation des artistes de cirque ?* Paris : L’Harmattan.
- Catellin, S. 2012. Sérendipité et réflexivité. *Alliage*. 70, 74-84.
- Detienne, M., Vernant, J.P. 1974. *Les ruses de l’intelligence, la métis des grecs*. Paris : Flammarion.
- Perrenoud, P. 1999. Gestion de l’imprévu, analyse de l’action et construction de compétences. *Education Permanente*, 140, 123-144.
- Petitmengin, C. 2001. *L’expérience intuitive*. Paris : L’harmattan.
-

*« Improvisation et médiation scientifique pour un public scolaire : quels liens et  
pour quels enjeux ?*

*"Improvisation and scientific mediation for a school audience: what links and for  
what issues?"*

**Résumé :** Dans ce workshop, Il s'agira de considérer l'improvisation dans le contexte particulier de la médiation scientifique lorsque celle-ci s'adresse plus spécifiquement à un public scolaire.

Qu'il s'agisse de visites d'expositions, d'ateliers de pratique, de débats, dans ou hors les murs de l'école, les médiations adressées aux élèves se réfèrent de manière plus ou moins explicite à l'école (savoirs, méthodes, organisations, relations etc.) sans que la nature des liens ne soit clairement identifiée.

Comment les acteurs (les médiateurs mais également les enseignants) s'emparent-ils de cette singularité tant d'un point de vue de la conception de la médiation que de sa mise en œuvre ? Quelle place la structure du scénario médiatique laisse-t-elle à l'adaptation (comme ajustement à la situation) ou à l'improvisation, laissant au médiateur la possibilité de construire la médiation (toute ou partie) compte tenu de la spécificité du public. Outre ces aspects, la réalisation de la médiation interroge également le positionnement de l'enseignant susceptible d'interagir ; son intervention ayant été anticipée ou non dans la médiation.

Selon que les situations de médiation sont pensées en partenariat étroit ou distendu, le degré de préparation entre les acteurs éducatifs est variable. Or, en fonction de leur professionnalité, ils se positionnent et ajustent leur posture, et ce probablement d'autant plus que les contenus de la médiation concernent des questions liant sciences et sociétés, en renvoyant à des valeurs, des finalités et des pratiques qui les concernent autant que les élèves. Comme situations engageant des acteurs, l'adaptation voire l'improvisation s'invite certainement à un instant donné au cours des médiations. C'est cette part « floue », non discutée, non planifiée en amont, que nous souhaiterions explorer.

En retour comment la notion d'improvisation permet-elle de penser la médiation scientifique pour le public scolaire ? En quoi permet-elle d'éclairer, en pratique, le développement des professionnalités à l'interface entre deux milieux d'éducation ? Comment contribue-t-elle à interroger les contours du « formel » ? Comment interpelle-t-elle la transmission culturelle concernant les sciences ? Et finalement, en quoi peut-elle contribuer à faire rentrer les sciences en culture ?

Conçu dans un format participatif mettant à l'honneur l'intelligence collective et la créativité, cet atelier intercatégoriel entre professionnels de la médiation, chercheurs et enseignants convoquera la notion d'improvisation autant pour affiner le questionnement que pour proposer des pistes de réflexion sur la caractérisation de la médiation scientifique en direction de l'éducation.

**Abstract:** In this workshop, the aim will be to consider improvisation in the particular context of scientific mediation when it is more specifically addressed to a school audience.

Whether they consist on visits of exhibitions, practice workshops, debates, inside or outside the school walls, the mediations addressed to students refer more or less explicitly to school (knowledge, methods, organizations, relationships, etc.) without the nature of the links being clearly identified.

How do the actors (the mediators but also the teachers) take hold of this singularity both from the point of view of the conception of mediation and its implementation? What place does the structure of the media scenario leave to adaptation (as an adjustment to the situation) or to improvisation, leaving the mediator the possibility to build the mediation (all or part of it) taking into account the specificity of the audience. In addition to these aspects, the realization of the mediation also questions the

positioning of the teacher likely to interact; his intervention having been anticipated or not in the mediation.

Depending on whether the mediation situations are thought in close or distended partnership, the degree of preparation between the educational actors is variable. However, depending on their professionalism, they position themselves and adjust their posture, probably all the more so as the contents of mediation concern questions linking sciences and societies, referring to values, aims and practices that concern them as much as the students. As situations involving actors, adaptation or even improvisation is certainly invited at a given moment during mediations. It is this "fuzzy" part, not discussed, not planned in advance, that we would like to explore.

In return, how does the notion of improvisation allow us to think about scientific mediation for the school public? In what way does it allow us to shed light, in practice, on the development of professionalism at the interface between two educational environments? How does it contribute to questioning the contours of the "formal"? How does it question cultural transmission concerning science? And finally, how can it contribute to bringing science into culture?

Conceived in a participative format that honors collective intelligence and creativity, this intercategorical workshop between mediation professionals, researchers and teachers will bring together the notion of improvisation both to refine the questioning and to propose avenues of reflection on the characterization of scientific mediation in education.

---

**T44** Workshop Sylvie Perez, MCF STAPS, Université de Montpellier, LIRDEF-sylvie.perez@umontpellier.fr

*Entraîner et performer en sport de haut niveau : un acte de création et d'improvisation*

*Coaching and performing in high performance sports: an act of creation and improvisation*

**Résumé :** Les discours et les écrits sur l'entraînement sportif sont majoritairement nourris par des analyses de type disciplinaire (physiologie, biomécanique, psychologie...) organisées sur le principe de la recherche de « déterminants » de la performance sportive et sur le principe de la planification en entraînement. Ils s'inscrivent dans une tradition en sciences humaines et sociales qui rend compte de modèles de l'action rationnelle et à visée normative. Selon Hans Joas dans son ouvrage sur « la créativité de l'agir » (1999), dont le titre condense à lui seul l'idée « d'innovation par l'action », la dimension créative n'est pas suffisamment prise en compte dans ces modèles. Il propose un autre modèle qui insiste sur le caractère créatif de l'agir humain, même si les actes hautement créatifs peuvent s'appuyer sur des gestes routiniers. Il n'y a donc pas d'action sans créativité. L'entraînement dans la haute performance repose principalement sur une expertise qui mobilise les savoirs d'action et l'expérience (Fleurbaey et Perez, 2008), elle est avant tout une capacité à s'adapter et s'inventer dans des contextes marqués par de l'originalité et de la nouveauté permanente, de l'inconnu, de l'inattendu et du passager, du fragile et du volatile (Krantz, 2008). La performance est envisagée non comme un résultat, mais comme un processus conduisant à un résultat (ici hors normes), qui implique de la penser comme « la capacité à être qui nous sommes et qui nous ne sommes pas encore » (Lobman, 2011). L'improvisation qui « prise en elle-même, renferme dans sa nature intime un élément de distinction radicale » (Sartre 1940/2005, p. 31), est en sport de haut niveau une activité essentielle, qui va permettre de faire le jour J la performance « extra »-ordinaire. Faire face au défi de la complexité et de l'imprévisibilité des situations en entraînement et en compétition, est un véritable enjeu pour les acteurs du sport de haut.

Le workshop proposé intitulé « « Entraîner et performer en sport de haut niveau : un acte de création et d'improvisation », est basé sur un échange de pratiques liés à des moments d'improvisation vécues par les entraîneurs et les sportifs de haut niveau. Il s'agit d'une invitation à une interrogation sur l'efficacité de l'action en entraînement et en compétition, par un détour vers un « ailleurs », une « pensée du dehors » qui pourrait permettre de situer ce qui forme notre « dedans » (Jullien, 1996), c'est-à-dire nos propres cadres de pensée en sport de haut niveau. Ce lieu duquel on peut voir sous un « autre » angle les questions quotidiennes en sport de haut niveau, cherche à être un moment collectif d'échanges, de controverses professionnelles et de possibles créativité pour encourager à créer pour produire ou reproduire et produire ou reproduire pour créer.

**Mots-clés :** Entraînement, performance, sport de haut niveau, imprévisibilité, créativité

**Abstract:** Discussions and writings on sports training are mainly based on disciplinary analyses (physiology, biomechanics, psychology, etc.) organized on the principle of research into the "determinants" of sports performance and on the principle of training planning. They are part of a tradition in the human and social sciences that reflects models of rational and normative action. According to Hans Joas in his book on "the creativity of action" (1999), whose title alone condenses the idea of "innovation through action", the creative dimension is not sufficiently taken into account in these models. He proposes another model that insists on the creative character of human action, even though highly creative acts may rely on routine gestures. There is therefore no action without creativity. Training in high performance is mainly based on an expertise that mobilizes knowledge of action and experience (Fleurance and Perez, 2008), it is above all an ability to adapt and invent in contexts marked by originality and permanent novelty, the unknown, the unexpected and the transient, the fragile and the volatile (Krantz, 2008). Performance is seen not as a result, but as a process leading to a result (here outside the norm), which implies thinking of it as "the capacity to be who we are and who we are not yet" (Lobman, 2011). Improvisation, which "taken in itself, contains in its intimate nature an element of radical distinction" (Sartre 1940/2005, p. 31), is in high level sport an essential activity, which will make it possible to make the "extra"-ordinary performance on the D-day. Facing the challenge of the complexity and unpredictability of situations in training and competition is a real challenge for those involved in top-level sport.

The proposed workshop entitled "Coaching and Performing in High Performance Sport: an act of creation and improvisation", is based on an exchange of practices related to improvisation moments experienced by coaches and high-level athletes. It is an invitation to question the effectiveness of action in training and competition, by a detour towards an "elsewhere", a "thinking from the outside" that could allow us to situate what forms our "inside" (Jullien, 1996), i.e. our own frames of thought in high level sport. This place, from which we can see everyday issues in high performance sport from an "other" angle, seeks to be a collective moment of exchange, professional controversy and possible creativity to encourage us to create in order to produce or reproduce and produce or reproduce in order to create.

**Keywords:** Training, performance, elite sport, unpredictability, creativity

#### **Références bibliographiques / References :**

- Fleurance, P. & Pérez, S. (2008). L'oubli de l'expérience vécue : un déficit d'explication dans l'approche des phénomènes de l'entraînement ? In P. Fleurance, P & S. Perez (Eds.), *Interroger les entraîneur(e)s au travail ? Revisiter les conceptions qui organisent l'entraînement pour repenser le métier d'entraîneur(e)* (pp. 13-29). Paris : Éditions de l'INSEP.
- Joas, H. (1999). *La créativité de l'agir*. Paris : CERF.
- Jullien, F. (1996). *Traité de l'efficacité*. Paris : Le Seuil.
- Krantz, N. (2008). Entraîner, un acte de création ? In P. Fleurance, P & S. Perez (Eds.), *Interroger les entraîneur(e)s au travail ? Revisiter les conceptions qui organisent l'entraînement pour repenser le métier d'entraîneur(e)* (pp. 221-245). Paris : Éditions de l'INSEP.
- Lobman, C. (2011). Improvising within the system: Creative new teacher performances in inner-city schools. In R.K. Sawyer (Ed.), *Structure and improvisation in creative teaching*

(p. 73-93). Cambridge: Cambridge University Press.

Sartre, J.P. (2005). L'imaginaire. Paris : Gallimard. (Ouvrage publié en 1940)

---



## **Communications acceptées pour lesquelles les auteurs n'ont pas pu être présents**

**T12** Krasimira Marinova, Ph. D., professeur titulaire, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, krasimira.marinova@uqat.ca

Christian Dumais, Ph. D., professeur titulaire, Université du Québec à Trois-Rivières, Canada, Christian.Dumais@uqtr.ca

*Un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu*

*A model for game-based learning situations*

**Résumé :** Cette communication présente les assises théoriques d'un modèle pédagogique se trouvant à l'interface du jeu symbolique et des activités d'apprentissage. L'improvisation y est abordée par le biais de la relation qu'elle entretient avec l'imprévisibilité, l'imagination et la créativité dans le jeu.

**Mots-clés :** jeu symbolique, situations d'apprentissage issues du jeu, posture ludique, improvisation, éducation préscolaire

**Abstract:** This paper presents the theoretical underpinnings of a pedagogical model at the interface of symbolic play and learning activities. Improvisation is addressed through its relationship to unpredictability, imagination and creativity in play.

**Keywords:** symbolic play, learning situations based on play, playful posture, improvisation, preschool education

### **Texte de présentation**

Cette communication présente les assises théoriques d'un modèle de situations d'apprentissage issues du jeu symbolique (SAIJ). L'improvisation y est abordée par le biais de la relation qu'elle entretient avec l'imprévisibilité, l'imagination et la créativité dans le jeu. Le jeu symbolique est considéré comme une activité de second degré (de *faire semblant*) basée sur la libre décision, une activité frivole, incertaine et imprévisible (Brougère, 2005); comme une création originale, inspirée par la vie et réinventée par l'imaginaire (Michelet, 1999); ou encore comme un récit improvisé (Sawyer, 2001). Or, les jeux symboliques, tels qu'ils sont vécus dans les classes préscolaires, s'étalent sur un continuum allant *de jeux planifiés*, dirigés par l'enseignante, à *jeux improvisés*, initiés et développés par les enfants (*ibid.*). Si les premiers s'inscrivent dans une perspective de *jouer pour apprendre* privilégiant les objectifs d'apprentissage, les seconds, quant à eux, offrent des occasions *d'apprendre pour jouer*, laissant un espace à la création, à l'imagination et à l'improvisation de tous les acteurs (enfants et enseignante<sup>21</sup>). D'un point de vue de la théorie du jeu, les SAIJ sont des structures qui surgissent dans le jeu symbolique et qui amènent les joueurs à une recherche intentionnelle de nouvelles connaissances nécessaires au jeu lui-même. D'un point de vue didactique, les SAIJ sont des activités spontanées des enfants ou indirectement initiées par l'enseignante qui, tout en poursuivant un objectif pédagogique, se déroulent dans le jeu et selon sa logique (Marinova, 2014). Le modèle de SAIJ s'inscrit donc à l'interface du jeu symbolique et des activités d'apprentissage. Il se veut un modèle de pédagogie du jeu. En prenant comme critère de distinction la part de l'initiative et du contrôle dans l'activité qui appartient respectivement aux enfants et à l'enseignante, Pyle et Danniels (2017) proposent un continuum de cinq types de modèles de pédagogie du jeu, soit les modèles *de jeu*

---

<sup>21</sup> Le féminin est utilisé comme générique.

*libre*, de *jeu d'enquête*, de *jeu collaboratif*, d'*apprentissage ludique* et d'*apprentissage par le jeu de règles*. Le modèle de SAIJ est du type de *jeu libre* dans la mesure où le jeu y est considéré comme une activité spontanée et relevant de l'initiative de l'enfant. Il partage avec le modèle de *jeu d'enquête*, l'idée que le jeu offre de nombreuses occasions d'apprentissage. Il s'apparente en outre au modèle de *jeu collaboratif*, car l'enseignante s'engage dans l'activité comme cojoueuse. Le modèle de SAIJ se distingue nettement des modèles d'*apprentissage ludique* et d'*apprentissage par le jeu de règles*. Ces modèles insistent sur l'objectif extrinsèque d'apprentissages prédéterminés (Toub *et al.* 2016), tandis que le modèle de SAIJ mise sur les apprentissages générés par le jeu, donc spontanés, imprévisibles et improvisés. Par conséquent, le rôle de l'enseignante dans le modèle de SAIJ est différent de celui qu'elle assume dans les modèles d'apprentissage ludique ou d'apprentissage par le jeu de règles. Si dans ces derniers elle agit comme entraîneuse (Toub *et al.*, 2016) restant à l'extérieur du jeu, dans le modèle de SAIJ, elle se positionne à l'intérieur du jeu et devient joueuse. Ainsi, lorsque dans le jeu d'épicerie, un enfant-client demande une facture, l'enseignante prend le rôle de la gérante et aide la caissière à écrire les mots en les découpant en syllabes et en insistant sur les sons (fa-rin). En changeant sa posture, l'enseignante est amenée à changer le cadre de son enseignement. En effet, la situation d'apprentissage traditionnelle se déroule dans un cadre scolaire prévisible, alors que la SAIJ se déploie dans une situation imaginaire où les objets, l'espace, les personnes et les actes obtiennent de nouvelles significations qui, quoique négociées, sont dynamiques et peuvent changer à tout moment. Ainsi, la SAIJ relevant du jeu *stricto sensu*, elle reconduit dans sa structure l'incertitude et l'imprévisibilité générées par la situation imaginaire. De ce fait, le modèle de SAIJ demande à l'enseignante d'adopter une posture ludique se traduisant par une attitude ludique et une pratique ludique. Appliquée aux SAIJ, l'attitude ludique suppose que l'enseignante accepte non seulement d'enseigner dans une situation imaginaire, mais aussi de contribuer à son développement en donnant place à l'expression, à la création et à l'improvisation. Outre l'attitude ludique, c'est la pratique ludique qui permet à l'enseignante de construire sa posture ludique car le *jeu* n'existe pas en dehors de l'acte de jouer. D'ailleurs, intervenir dans une SAIJ suppose tout d'abord de faire partie du jeu. Or, la forme ludique ne supportant aucune ingérence de l'extérieur (Brougère, 2005), la seule voie que l'enseignante peut emprunter pour intervenir dans une SAIJ est celle de jouer, ce qui implique aussi d'improviser. L'improvisation comme mode d'enseignement dans le modèle de SAIJ repose sur une planification des apprentissages souple et ouverte aux imprévus survenant dans le jeu. Ainsi, plutôt que de « prescrire » des apprentissages planifiés au préalable, le modèle de SAIJ encourage l'enseignante à saisir les occasions qui surgissent spontanément dans le jeu et qui correspondent au mode d'apprentissage privilégié des jeunes enfants. De plus, il incombe à l'enseignante d'amener le scénario du jeu à la rencontre des nouvelles connaissances, et ce, à travers de multiples improvisations.

### Références bibliographiques / References

- Brougère, G. (2005). *Jouer/ Apprendre*. Paris : Economica Antropos.
- Marinova, K. (2014). *L'intervention éducative au préscolaire: Un modèle de pédagogie du jeu*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Pyle, A. et Danniels, E. (2017). A continuum of play-based learning: The role of the teacher in play-based pedagogy and the fear of hijacking play. *Early Education and Development*, 28(3), 274-289. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/10409289.2016.1220771>
- Sawyer, R.K. (2001). Play as Improvisational Rehearsal : Multiple levels of analysis in children's play, (pp. 19-38). Dans A. Göncü et E. L. Klein (Dir.). *Children in Play, Story, and School*. New York: The Guildford Press
- Toub, T.S., Rajan, V., Golinkoff, R. et Hirsh-Pasek, K. (2016). Guided Play: A Solution to the Play Versus Learning Dichotomy. In, D.C. Geary, D.B. Berch (eds.), *Evolutionary Perspectives on Child Development and Education, Evolutionary Psychology*. DOI 10.1007/978-3-319-29986-0\_5

*L'improvisation théâtrale au service de l'apprentissage de la production de  
l'oral et ... du fonctionnement de la langue !*

*Theatrical improvisation at the service of learning how to produce the spoken  
word and ... how the language works!*

**Résumé :** Dans cette contribution, nous pointons quelques difficultés liées à l'enseignement de la production orale chez les maîtres de l'école secondaire et proposons un dispositif d'enseignement du sketch qui, à partir d'exercices d'improvisation, favorise chez l'élève une prise de conscience du fonctionnement du français parlé et du français écrit. Quelles sont les dimensions enseignables du genre théâtral de la saynète pour développer les capacités orales et écrites d'élèves du secondaire I ? Dans la séquence didactique créée, comment est pensé le rapport entre langue parlée et langue écrite ?

**Mots-clés :** improvisation, français parlé, français écrit, création collective, saynète

**Abstract:** In this contribution, we highlight some difficulties related to the teaching of spoken production in secondary classrooms. We introduce a didactic device that brings students to write a short play based on the interactions between improvisation and writing activities. This interaction gives the opportunity to enhance the dynamic between first and second order (complex) speech genres.

**Keywords:** improvisation, spoken French, written French, collective creation, sketch

### **Texte de présentation**

Le développement d'une parole structurée, qui permet à l'élève de se construire comme individu et citoyen par le dialogue avec l'autre, constitue une mission prioritaire de l'école, tous niveaux confondus (Nonnon & David, 2014). Néanmoins, les recherches étudiant les pratiques d'enseignement de l'expression orale pointent un nombre important de problèmes rencontrés par les professionnels lorsqu'ils œuvrent au développement explicite de cette parole (Gagnon & Dolz, 2018). Parmi ces difficultés, on retrouve la prise en compte des caractéristiques du français parlé, le traitement de la voix et du corps, le découpage et l'évaluation de l'enseignement (Gagnon, Bourdages, Frossard & Panchout-Dubois, 2018 ; Garcia-Debanc, Laurent, Margotin, Grandaty & Sanz-Lecina, 2004 ; Hassan, 2012 ; Nonnon, 2011). Le développement d'un dispositif didactique, basé sur l'interaction entre activités d'improvisation théâtrale et d'écriture, constitue une avenue intéressante à explorer.

L'intérêt de l'improvisation théâtrale dans la classe de français du secondaire est d'autoriser un pouvoir et une liberté grâce au jeu. L'improvisation *décoince* la pratique du théâtre scolaire qui comme le dit Chervel s'inscrit « dans une longue tradition d'altération, de dénaturation et de normalisation » au nom de principes de moralité et de bienséance (2006, 479-480). De l'exercice de récitation, de l'usage livresque, on passe à l'action, au jeu. L'improvisation développe la spontanéité, entendue ici comme une réponse adaptée à une situation nouvelle ou comme une réponse originale à une situation ancienne (Moreno, 1965). Ces situations de jeu instituent un rapport non paralysant à l'erreur linguistique et offrent la possibilité à l'élève de s'exprimer dans diverses variétés de la langue parlée. L'improvisation fournit un espace où « chacun a le droit de parler tout en ayant la responsabilité d'écouter les suggestions des autres et de se mettre au service de ce qui apparaît comme la meilleure idée » (Cadioux, 2009, p. 16). L'élève y développe le sens de la répartition.

Nous proposons une modélisation du genre de la saynète ou du sketch, lequel constitue une courte pièce, comique ou non, ne comprenant qu'une scène et un nombre restreint de personnages. Pour ce faire, nous explicitons les composantes enseignables de ce genre (Dolz & Schneuwly, 1999/2017), en mettant en évidence sa dynamique inhérente qui articule, grâce aux allers-retours entre improvisations et rédaction des dialogues et des didascalies, des genres premiers et des genres seconds (Bakhtine, 1984 ; Voloshinov (1930/1981). Nous explicitons ensuite les étapes de la séquence d'enseignement destinée à des élèves du premier cycle du secondaire et pointons plus particulièrement le traitement

des caractéristiques syntaxiques du français parlé et celui de la voix et du corps. Dans le processus de création de la saynète, nous intégrons aussi le travail du schéma actanciel et du vocabulaire ainsi que la représentation du temps et de l'espace. Les passages de scènes improvisées aux moments d'écriture du canevas, puis d'interprétation du sketch donnent lieu à des moments d'échange autour des composantes du genre enseignées et des liens, par l'usage de divers outils dont la transcription, entre français parlé et français écrit.

### Références bibliographiques / References

- Bakhtine, M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.
- Cadieux, Alexandre (2009). *L'improvisation dans la création collective québécoise; Trois troupes par elles-mêmes*. Mémoire de maîtrise à l'Université du Québec à Montréal (non publié).
- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVII<sup>e</sup> au XX<sup>e</sup> siècle*. Paris : Retz.
- Dolz J. et Schneuwly B. (1998/2017). Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école. Paris : ESF
- Gagnon, R. & Dolz, J. (2016). Corps et voix : quel travail dans la classe de français du premier cycle du secondaire? *Le français aujourd'hui*, 195, 63-76.
- Gagnon, R., Bourdages, R., Frossard, D. & Panchout-Dubois, M. (2018). Conter à l'oral au primaire ; mesure de quelques effets d'un outil d'aide à la structuration du récit : les cartes à raconter. Congrès Mondial de Linguistique Française, Paris.
- [https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf\\_cmlf2018\\_07009.pdf](https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2018/07/shsconf_cmlf2018_07009.pdf)
- Garcia-Debanc, C., Laurent, D., Margotin, M., Grandaty, M. & Sanz-Lecina, E. (2004). Évaluer l'oral. Dans C. Garcia-Debanc & S. Plane (Éd.), *Comment enseigner l'oral à l'école primaire ?* (p. 263-310). Paris : Hatier.
- Hassan, R. (2012). La didactique de l'oral, d'un chantier à un autre ? *Repères*, 46, 111-129.
- Moreno, J. L. (1965). *Psychothérapie de groupe et psychodrame; Introduction théorique et clinique à la psychoanalyse*. Paris : Presses universitaires de France.
- Nonnon É. (2011). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41 , 5-34.
- Nonnon, É. & David, J., Langage oral et inégalités scolaires. Entretien, *Le Français Aujourd'hui*, 2, p. 17-24 (2014).
- Ubersfeld, A. (1982). *Lire le théâtre I*. Paris : Éditions sociales.
- Volochinov, V. N. (1930/1981). La structure de l'énoncé. In T. Todorov, *Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique* (p. 287-316). Paris : Seuil.
-

**T31 Jérôme Visioli** (PRAG UFR STAPS Université Rennes 2, Docteur en sciences de l'éducation, Laboratoire VIPs2 Rennes) – jerome.visioli@univ-rennes2.fr

Oriane Petiot (PRAG UFR STAPS Université Rennes 2, Docteur en STAPS, Laboratoire VIPs2 Rennes) – petiot.oriane@gmail.com

*Les apports du théâtre d'improvisation pour la formation aux concours de l'enseignement : une étude exploratoire sur l'expérience émotionnelle des normaliens en EPS*

*The contributions of improvisational theater to training for teaching competitions: an exploratory study of the emotional experience of normaliens in Physical Education*

**Résumé :** Cette étude exploratoire vise à rendre compte des apports du théâtre d'improvisation dans le cadre de la formation des enseignants, du point de vue de normaliens en préparation au concours de l'Agrégation Externe d'EPS, avec une focale particulière sur les émotions.

**Mots clés :** Improvisation, théâtre, expérience, émotions, formation.

**Abstract:** This exploratory study aims to report on the contributions of improvisational theater in the context of teacher training, from the point of view of normaliens in preparation for the Agrégation Externe d'EPS competition, with a particular focus on emotions.

**Keywords:** Improvisation, theater, experience, emotions, training.

**Texte de présentation**

**Introduction :**

Le théâtre d'improvisation est de plus en plus souvent proposé en formation, en lien avec de multiples apports transformatifs potentiels (confiance en soi, adaptabilité, imagination, écoute de l'autre...) (Marty, 2013). Cette activité serait particulièrement propice au développement de l'intelligence émotionnelle (Goleman, 1996), au regard de la dialectique impression / expression des émotions qu'elle implique entre comédiens et spectateurs (Lebreton, 1998). Néanmoins, les recherches portant sur le théâtre d'improvisation sont peu nombreuses, et ces apports restent relativement hypothétiques.

**Objet de recherche :**

L'objectif de cette étude exploratoire a été d'analyser les apports du théâtre d'improvisation, du point de vue d'étudiants en 3<sup>ème</sup> année (préparation à l'Agrégation Externe d'EPS) au département 2SEP (Sciences du Sport et Education Physique) de l'ENS Rennes. Plus précisément, dans le cadre d'une formation marquée par la rigueur, le cadrage et l'exigence, nous avons fait l'hypothèse que le théâtre d'improvisation pouvait comporter des intérêts multiples, notamment d'un point de vue émotionnel.

**Méthode :**

Les 17 étudiants de la promotion 2019-2020 ont accepté de participer à cette recherche. Il leur a été proposé deux séquences d'improvisation théâtrale basées sur des inducteurs ancrés dans les problématiques du système scolaire (échec scolaire, inégalités sociales, violences, évaluation...), qui sont un des socles des épreuves du concours.

Nous avons recueilli deux type de données : (a) des données d'enregistrement audio-vidéo des étudiants lors des deux séquences ; (b) des récits d'expérience sur la base des questions suivantes :

- Peux-tu situer cette expérimentation du théâtre d'improvisation en termes de ressenti émotionnel global, sur une échelle allant de -5 (très inconfortable et stressant) à +5 (très confortable et plaisant) ?
- Peux-tu mettre en mot ce ressenti en explicitant comment tu as vécu cette expérimentation du théâtre d'improvisation ?
- Quel a été le moment le plus marquant pour toi pendant cette expérimentation du théâtre d'improvisation ? Peux-tu en rendre compte le plus précisément possible, en essayant de te replacer dans la situation ?

Le traitement des données a reposé sur la théorie des incidents critiques (Flanagan, 1954), afin de comprendre les différents apports du théâtre d'improvisation perçus par les étudiants.

### **Résultats :**

Cette étude est actuellement en cours, mais plusieurs apports du théâtre d'improvisation ont déjà émergé des récits des étudiants.

Premièrement, ils apprécient ce moment de décompression, de « lâcher-prise », de liberté et de partage des émotions propice à un sentiment de bien-être (« *cette séance a constitué une pause bénéfique dans le travail et m'a permis de m'aérer dans les révisions*»). Certains étudiants évoquent un des « *meilleurs moments de leur scolarité* », particulièrement riche en émotions (« *j'ai adoré, rire comme pleurer, je me sens plus vivante que jamais* »). La majorité des étudiants soulignent l'évolution du stress au plaisir au fur et à mesure de la séquence.

Deuxièmement, le théâtre d'improvisation permet pour les étudiants de renforcer le collectif classe, en se présentant soi-même sous un angle nouveau (« *c'est l'occasion de me montrer comme je ne l'avais pas fait avant et d'être valorisé pour de nouvelles qualités*»). Ainsi, la majorité des étudiants ont noté un impact sur la cohésion du groupe (« *j'ai l'impression que cette séance a participé à souder davantage ceux qui y étaient présents* ») et un sentiment d'appartenance à la classe (« *j'étais vraiment à ce moment-là fière de ma classe* »).

Troisièmement, les étudiants soulignent les apports du théâtre d'improvisation pour gagner en confiance à l'approche du concours (« *j'ai vécu cette expérience comme un exercice nous permettant d'être plus à l'aise à l'oral et de s'adapter rapidement à de nouvelles situations* »). Le théâtre d'improvisation a notamment permis de développer des stratégies de régulation des émotions (« *je me suis dit que c'était un entraînement pour les oraux de l'agreg' (...) Se retrouver face au jury sans trop savoir que dire peut très bien être une situation authentique de concours* »).

Enfin, le théâtre d'improvisation est également perçu comme un moyen pédagogique intéressant pour construire des connaissances nécessaires pour le concours (« *c'est une manière d'appréhender les connaissances par l'action, en "corporéisant" l'apprentissage si je peux me permettre* »). L'évolution des registres émotionnels utilisés (de l'humour à la gravité) pour aborder les thématiques a permis de « marquer » la mémoire des étudiants (« *on a assisté à une véritable évolution voire un tournant, on n'était beaucoup moins dans l'humour mais plus dans l'émotion* »).

### **Discussion :**

Ces résultats invitent à deux pistes de discussion.

Premièrement, d'un point de vue théorique, cette recherche permet de construire des connaissances sur l'expérience d'étudiants en préparation aux concours de l'enseignement, notamment dans le cadre d'une formation de haut niveau. Particulièrement, nous comprenons mieux les apports du théâtre d'improvisation pour ces candidats, notamment à travers le prisme des émotions qu'il fait vivre aux acteurs comme aux spectateurs.

Deuxièmement, concernant les apports transformatifs, cette étude renforce l'idée que le théâtre comporterait de multiples intérêts pour la formation des futurs enseignants (Guérin & Archieri, 2012). L'improvisation exacerbe les émotions mises en jeu par les étudiants, permet d'apprendre à mieux les maîtriser, et développe plus globalement une forme d'intelligence émotionnelle (Goleman, 1996).

## Références bibliographiques / References

- Flanagan, J.C. (1954). The critical incident. *Psychological Bulletin*, 51, 327-358.
- Guérin, J. & Archieri, C. (2012). Pratique du jeu dramatique et construction de l'expérience. *Recherche et formation*, 70, 75-90.
- Goleman, D. (1996). *L'intelligence émotionnelle*. Paris : Robert Laffont.
- Lebreton, D. (1998). *Les passions ordinaires. Anthropologie des émotions*. Paris : Editions Armand Colin.
- Marty, O. (2013). Lumières sur l'improvisation théâtrale : trois usages éducatifs d'une pratique sociale innovante. *Éducation permanente*, Arcueil, 59-68.

---

**T32** Oriane Petiot (PRAG UFR STAPS Université Rennes 2, Docteur en STAPS, Laboratoire VIPS2 Rennes) – petiot.oriane@gmail.com

Jérôme Visioli (PRAG UFR STAPS Université Rennes 2, Docteur en sciences de l'éducation, Laboratoire VIPS2 Rennes) – jerome.visioli@univ-rennes2.fr

### *Favoriser les émotions positives des collégiens en théâtre d'improvisation*

#### *Fostering positive emotions in middle school students through improvisational theater*

**Résumé court :** A partir du programme de recherche du cours d'action, nous avons analysé l'activité d'un enseignant proposant une séquence de théâtre d'improvisation à deux classes de collégiens. Il a tenté de favoriser les émotions positives des élèves en alliant finement bienveillance et exigence, y compris lorsque l'activité les rebutait au départ.

**Mots-clés :** Théâtre d'improvisation, Activité de l'enseignant, Émotions des élèves, Éducation Physique et Sportive, Cours d'action

**Abstract:** From the "course of action" research program, we analyzed the activity of a teacher during an improvisation theater unit, face to two classes of middle school students. He tried to promote the positive emotions of the students by combining kindness and requirement, including when they didn't want to practice improvisation theater at the beginning.

**Keywords:** Improvisation theater, Teacher activity, Student emotions, Physical education and sports, Course of action.

### **Texte de présentation**

#### **Introduction :**

Concernant le champ d'apprentissage « *S'exprimer devant les autres par une prestation artistique et/ou acrobatique* », les Programmes d'EPS au collège au cycle 4 attendent que l'élève mobilise « *les capacités expressives du corps pour imaginer, composer et interpréter une séquence artistique ou acrobatique* » (p. 302). Le théâtre d'improvisation peut y contribuer. L'improvisateur joue devant un public sans texte ou mise en scène prédéfinis, selon un thème et un temps donné.

Une des compétences visées est de « *dominer ses appréhensions* ». Or, l'engagement en théâtre d'improvisation peut être difficile pour des adolescents qui ressentent parfois des émotions négatives en lien avec la mise en jeu de leur corps (Lafont, 2011). Or, par ses modalités d'intervention,

l'enseignant peut avoir des effets positifs sur les émotions des élèves en classe, et contribuer ainsi à leur engagement dans l'activité (Petiot, Desbiens & Visioli, 2014).

Les modalités d'intervention de l'enseignant désignent les manières d'intervenir au sens large, indissociablement « didactiques » et « pédagogiques » (Petiot & Sauray, 2019). Nous pouvons faire l'hypothèse que ces modalités d'intervention sont d'autant plus cruciales dans une activité qui inspire de la réticence aux élèves.

**Objet de recherche :** L'objectif de cette recherche était d'analyser les modalités d'intervention d'un enseignant proposant une séquence de théâtre d'improvisation à deux classes contrastées de collégiens, mais aussi leurs effets sur les émotions des élèves durant les leçons.

**Cadrage Théorique :** En accord avec le programme de recherche du « cours d'action » (Theureau, 2006), nous concevons l'activité d'un acteur comme inséparable de la situation dans laquelle elle prend forme, et partons du postulat que toute activité s'accompagne d'une expérience pour l'acteur, verbalisable moyennant des conditions favorables.

**Méthodologie :** Un enseignant d'EPS, David, a été observé lors de deux séquences de théâtre d'improvisation en EPS d'une durée de sept leçons, face à deux classes de 3<sup>ème</sup> manifestant un intérêt contrasté pour l'activité : (a) la classe 1 a réalisé une pétition pour exprimer leur refus de pratiquer l'activité ; (b) la classe 2 n'a pas exprimé de réticence particulière. Chaque leçon comportait un échauffement puis des séquences d'improvisation par équipes à partir de thèmes imposés, puis des battles consistant à réinvestir devant la classe les thèmes travaillés en équipe.

Trois types de données ont été recueillis : (a) des données d'enregistrement audio-vidéo de trois leçons des séquences (1<sup>ère</sup> – 4<sup>ème</sup> – 7<sup>ème</sup>) ; (b) des données de verbalisations rétrospectives lors d'entretiens d'autoconfrontation avec l'enseignant suite à chaque leçon filmée ; (c) des données d'expérience des élèves après chaque leçon filmée, sous forme quantitatives (positionnement sur une échelle des émotions) et qualitatives (récits expliquant la valeur autorapportée).

Le traitement des données a consisté à : (a) reconstruire la dynamique des préoccupations de David, associées à ses modalités d'intervention visant à favoriser les émotions positives des élèves en théâtre d'improvisation ; (b) mettre en évidence les effets de ces modalités d'intervention sur les émotions des élèves, de leur propre point de vue.

**Résultats :** La recherche étant en cours, la formalisation des résultats n'est pas encore finalisée. Plusieurs points peuvent d'ores et déjà être inférés. L'analyse de l'activité de David a révélé trois caractéristiques majeures : (a) la permanence d'une extrême bienveillance envers les élèves des deux classes. Elle a progressivement été couplée à de l'exigence en termes de qualité d'improvisation, notamment concernant la classe 2 ; (b) le recours permanent au travail en groupe pour favoriser les émotions positives des élèves, en rendant progressif la représentation devant les autres élèves et le travail des spectateurs ; (c) la permanence d'une activité adaptative de l'enseignant, qui n'hésite pas à s'adonner lui-même au théâtre d'improvisation pour obtenir des effets positifs sur les émotions des élèves, en particulier les plus réticents. Ces résultats seront présentés sur la base de séquences vidéo saillantes issues des leçons et des entretiens.

L'analyse des récits des élèves a révélé trois éléments majeurs : (a) des émotions positives ressenties par une majorité d'élèves, notamment chez les filles, en dépit de valeurs restant neutres ou négatives chez certains d'entre eux ; (b) des émotions de plus en plus positives au cours de la séquence, chez les élèves ayant manifesté des émotions neutres à positives au début du cycle. Les élèves ayant ressenti des émotions négatives au début du cycle sont toutefois restés réticents dans la suite de la séquence ; (c) des justifications multiples, liées aux modalités d'intervention de l'enseignant, sont récurrentes dans les propos des élèves (e. g. bienveillance, exercices proposés). Les justifications des émotions négatives touchent surtout à l'activité elle-même (e. g. représentations « non sportives » du théâtre d'improvisation). Ces résultats seront présentés à partir d'extraits des récits des élèves.

**Discussion :** Les résultats sont discutés en deux parties.

Premièrement, cette recherche permet d'enrichir les connaissances sur l'expérience de l'enseignant (et des élèves) dans une activité peu proposée en EPS. Cette étude montre le processus complexe



d'actualisation permanente des connaissances de David pour s'adapter, voire créer en situation, au profit de l'engagement d'adolescents réticents en théâtre d'improvisation (Visioli & Petiot, 2015).

Deuxièmement, les résultats de cette étude nous amènent à formuler des pistes à destination des enseignants pour développer le théâtre d'improvisation en EPS, en écho à certaines initiatives lancées notamment par J. Debouze dans le documentaire « Liberté, Egalité... Improvisez ».

### Références bibliographiques / References

Lafont, L. (2011). *L'adolescence*. Pour l'action. Paris : Revue EPS.

Petiot, O. & Saury, J. (2019). "Swim like a knife slipping on fresh cream" The role of metaphors in struggling student engagement with learning activities in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(5), 478-490.

Petiot, O., Desbiens, J.-F. & Visioli, J. (2014). Perceptions d'élèves du secondaire concernant leurs inducteurs émotionnels en EPS. *eJRIEPS*, 32.

Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : méthode développée*. Toulouse : Octarès.

Visioli, J. & Petiot, O. (2015). Dynamique de l'improvisation dans l'activité d'un enseignant en cours d'EPS : quelles relations avec les émotions et la spécialisation dans l'APSA enseignée ? *eJRIEPS*, 36, 35-70.

---

**T33** Cécile Albert, Enseignante-chercheuse/Responsable de formation. Maître de conférences en Sciences de l'Éducation. Faculté d'éducation, Université Catholique de l'Ouest. Angers. – calbert@uco.fr

### *Compétences inventives, improvisation et liberté pédagogique*

#### *Inventive skills, improvisation and freedom*

**Résumé :** A partir d'observations de pratiques inventives chez des enseignants professeurs des écoles, cette communication propose d'interroger le lien qui existe entre inventivité et improvisation ainsi que la relation de l'improvisation à la question des finalités éducatives. L'activité-improvisation est-elle complètement étrangère aux buts poursuivis ?

**Mots-clés :** Inventivité, Improvisation, Liberté, Habiletés professionnelles, Apprentissage/Éducation.

**Abstract:** Based on observations of inventive practices among school teachers, this communication proposes to question the link between inventiveness and improvisation as well as the relationship of improvisation to the question of educational goals. Is the activity-improvisation completely unrelated to the goals pursued?

**Keywords:** Inventiveness, Improvisation, Freedom, Professional skills, Learning/Education.

#### **Texte de présentation**

Les enseignants sont formés à l'université mais apprennent au cœur de l'expérience. Que font-ils pour épouser les conditions contemporaines d'exercice de leur métier ? Car les conditions d'enseignement ont changé. Il faut agir au plan de la concentration des enfants, trouver des moyens pour intéresser les élèves et un cadre ludique et interactif pour faciliter les apprentissages. Les enseignants ne peuvent plus compter sur un climat propice et se centrer de manière privilégiée sur la didactique. Il leur faut ainsi être des inventeurs de moyens, d'astuces. Ils sont souvent obligés d'improviser pour gérer le caractère labile d'un groupe d'élève.

En soulignant que l'enseignant d'aujourd'hui et de demain doit être un « praticien réflexif » le référentiel des compétences du métier de professeur, met en avant les compétences d'inventivité

nécessaires de l'enseignant. Celui-ci doit développer, plus que jamais, des compétences d'inventivité ; il ne s'agit pas de reproduire mais de créer, dans le cadre de mise en scène appropriées au contexte. C'est pour le moins ce que nous avons observé dans le cadre d'une enquête menée auprès de 50 professeurs des écoles confirmés en activité professionnelle.

Notre problématique s'articule aux questions suivantes : En quoi l'improvisation relève-t-elle de l'invention permanents d'approches novatrices, d'astuces, sollicitant la recherche et l'imaginaire de l'enseignant pour accompagner les apprentissages des élèves ? Quelle est la différence entre invention, création et improvisation ? Le recours aux deux alternatives synchroniques ne va-t-il pas de soi ? Improvisation et invention ne sont-ils pas inséparables tant la liberté leur est intrinsèque ? En quoi l'improvisation résulte-t-elle d'une démarche critique qui s'appuie sur l'inventivité de l'enseignant ?

En ce sens l'improvisation n'est-elle pas une notion clé de la réflexion sur les finalités éducatives en dépit du visage de la surprise, du « jamais fait », du surgissement qu'on lui confère ? Les questions improviser pour quoi ? dans quel but, n'ont-elles pas lieu d'être ? Qu'est ce qui est à l'origine de l'improvisation ? Un système pulsionnel ? Une impulsion finalisée ?

Invention et improvisation ne relèveraient-elles pas de façon contemporaine de savoir-faire spécifiques, d'habiletés professionnelles des enseignants en lien avec des finalités pédagogiques et éducatives singulières ? L'activité-improvisation est-elle complètement étrangère aux buts poursuivis ? Comme une occurrence en-soi ? un surgissement hasardeux ? Ne serait-elle pas in fine l'expression d'une liberté finalisée ?

Dans le cadre de notre recherche, nous avons cherché à savoir si les enseignants étaient portés à avoir recours à des scénarii, à inventer, à innover, par nécessité, sur le plan de la « mise en scène » de situations d'apprentissage et quels étaient les domaines que ces innovations recouvraient.

L'enquête est basée sur un corpus de 50 enseignants dont les pratiques personnelles ont été observées durant un mois par des étudiants de licence 3 de Sciences de L'Education. Les premiers résultats montrent que des savoir-faire individuels peuvent être notamment répertoriés selon différents domaines d'activités pédagogiques.

-Le premier constat de cette analyse montre que ces habiletés recouvrent principalement l'aptitude de l'enseignant à canaliser l'attention, à opérer une gestion émotionnelle, un climat propice aux apprentissages.

-Le deuxième élément concerne les stratégies où « astuces » pour stimuler la motivation, développer un système de renforcement permettant une persévérance dans la tâche. Le plaisir devenant alors une composante essentielle à l'apprentissage.

-Le troisième élément est plus intrinsèquement lié à l'apprentissage, il concerne la mise en forme des supports, la présentation des exercices, le cadre formel dont les enseignants jugent qu'il a un rôle important dans l'attractivité des exercices.

Dans le cadre de cette recherche en lien avec nos questions problématiques, nous nous efforcerons de montrer les différents types d'inventions auxquelles ont recours les enseignants, à partir d'exemples concrets. Nous discuterons la part de l'improvisation qu'elles recèlent et de leur lien intrinsèque à l'inventivité. Nous interrogerons plus globalement le lien entre invention, improvisation chez les professeurs des écoles et les finalités éducatives, c'est-à-dire sans recours à un but précis, ou à un geste professionnel adapté. Car comme le souligne Guillaume Azéma (2019) réduire l'improvisation à un mode d'adaptation stricto-sensu réduit la portée heuristique du concept en limitant le recours à l'imprévu comme modalité d'action, et à la définition de nouveaux buts comme perspective.

A partir de ces données empiriques nous essaierons de mener une réflexion sur l'articulation entre imaginaire, invention et improvisation dans le cadre des pratiques enseignantes. En quoi la notion d'improvisation apporte-t-elle une clé de compréhension singulière qui enrichit la notion, large en extension, de savoir-faire professionnels, en l'enrichissant de l'autorisation personnelle d'une liberté en acte ?

## Références bibliographiques

Altet, M., Perrenoud, Ph., Richard, E., (2013). *Former des enseignants réflexifs : obstacles et résistances*. Bruxelles : De Boeck.

Azéma, G. (2019). Improvisation et travail ordinaire des enseignants entrant dans le métier. Quelle activité ? Quels enjeux ? *Activités* [En ligne], 16-1 | 2019, mis en ligne le 15 avril 2019, URL : <http://journals.openedition.org/activites/3941>

Gal-Petifaux, N (2015). Expériences corporelles et gestes professionnels. *Recherches et éducation*, n°13.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel* (J. Heynemand et D. Gagnon, trad.). Montréal : Les Éditions Logiques.

Vacher, Y (2015). *Construire une pratique réflexive*. Comprendre agir. Louvain, La Neuve : de Boeck.

**T37** Anna Barry, Docteure en Sciences de l'Éducation, Enseignante vacataire, Laboratoire CeDS (Cultures et Diffusion des Savoirs), Université de Bordeaux ; 3<sup>er</sup> place de la Victoire 33000 Bordeaux – [annabarry@hotmail.fr](mailto:annabarry@hotmail.fr)

« *L'improvisation réglée* » en amphithéâtre, une condition de la dévolution ?

*"Regulated improvisation" in lecture halls, a condition for devolution?*

**Résumé :** Cette communication s'appliquera à montrer que les styles d'enseignement ont des effets sur les manières d'étudier des étudiants (prises de notes et copies d'examen). Nous verrons en quoi le mode de « l'improvisation réglée » peut significativement insuffler chez l'étudiant « le vent de la pensée ».

**Mots-clés :** Pédagogie universitaire ; styles d'enseignement ; cours magistral ; improvisation réglée ; réussite des étudiants.

**Abstract:** This communication will attempt to show that teaching styles have effects on students' ways of studying (note-taking and exam writing). We will see how the mode of "regulated improvisation" can significantly instill in the student "the wind of thought".

**Keywords:** University pedagogy; teaching styles; lecture; regulated improvisation; student success.

### Texte de présentation

« L'acteur est las, et vous triste ; c'est qu'il s'est démené sans rien sentir, et que vous avez senti sans vous démener. »

D. DIDEROT, *Paradoxe sur le comédien*, 1994, 46.

« Dire sans jamais tout dire pour permettre à l'élève de penser est certainement l'aspect le plus noble mais aussi le plus délicat de l'art d'enseigner. »

B. SARRAZY, 2002, 38.

Il n'est pas rare de voir la métaphore théâtrale appliquée au domaine de l'enseignement. Ne parle-t-on donc pas de « l'art d'enseigner » (Sarrazy, 2002) ? Assurer un cours (en amphithéâtre !), n'est-ce pas d'une certaine manière jouer la comédie ? En effet, l'enseignant, tout autant comédien que metteur en scène, prépare un texte qu'il « joue » devant un « public », et le met en scène de manière à faire vivre des concepts. Si la reconnaissance de la supériorité de l'enseignant dans l'ordre des savoirs est une condition de toute relation pédagogique (Marchive, 2005), il va de soi que la seule « détention » de ce savoir ne suffise pas à l'acte d'enseigner (si tant est que les savoirs se « détiennent »).

Le statut de l'enseignant-chercheur à l'université est un statut particulier. Alors qu'il participe par sa recherche à l'élaboration des connaissances et en assure la transmission par son enseignement, aucun programme – tout au mieux des référentiels de compétences – ne contraint l'enseignant dans ce qu'il doit, ou non, enseigner et dans sa manière de le faire. Il bénéficie (à ce jour) d'une relative liberté épistémologique et pédagogique, eu égard aux modalités de production et de diffusion du savoir. C'est à l'enseignant d'établir le contenu de ses enseignements mais également les formes de leur transmission puis d'en évaluer l'acquisition. Son rôle est de faire vivre – par des formes de « mise en scène du savoir » – une aventure didactique aux étudiants. Si l'enseignant ne peut faire revivre à l'étudiant l'intégralité des conditions d'émergence du savoir, il peut néanmoins créer des conditions de façon à ce que l'étudiant s'approprie ce savoir. L'enseignant ne peut pas apprendre à la place de l'étudiant, se trouvant ainsi dans une posture paradoxale. Comme l'explique Sarrazy (2002, 38), citant Brousseau :

« Déplacer le plaisir d'éprouver à celui de faire éprouver est sans doute ce qui distingue le mathématicien de celui qui enseigne les mathématiques (fut-il le même !) qui, comme le pointe Brousseau (1986, 324), s'il "produit lui-même ses questions et ses réponses de mathématiques, [...] prive l'élève de la probabilité de le faire". »

Selon Brousseau, le seul moyen auquel l'enseignant ait recours afin d'observer chez l'étudiant un apprentissage de ce qu'il a enseigné, est d'en constater un usage personnel, dans une situation jamais rencontrée pendant les enseignements. Brousseau reprend le paradoxe du comédien de Diderot : à l'image du comédien, dont tout le « talent consiste non pas à sentir [...] mais à rendre si scrupuleusement les signes extérieurs du sentiment » (Diderot, 1994, 45), tout l'enjeu pour l'enseignant n'est donc pas d'éprouver lui-même mais de faire éprouver les points de vue théoriques qu'il veut enseigner. Dans cette comparaison entre l'enseignant et le comédien, l'apprentissage est à l'étudiant ce que le ressenti est au spectateur.

En corrigeant une copie d'examen, l'enseignant ne s'attend pas à ce que l'étudiant restitue par cœur ce qu'il lui a enseigné (montrant ainsi qu'il a *appris* par une seule « logique de restitution ») mais bien qu'il en fasse un usage personnel montrant ainsi, non seulement qu'il a appris, mais surtout qu'il a *compris* (ce que nous appellerons une « logique de décontextualisation »). Comment insuffler alors chez l'étudiant cette capacité à décontextualiser les connaissances enseignées ? Comment l'amener à penser par lui-même ? Existe-t-il des manières d'enseigner qui favoriseraient cette logique de décontextualisation ? Y a-t-il un lien entre la logique de décontextualisation et les résultats des étudiants ? Poser ces questions revient à mettre en regard les manières d'enseigner, les manières d'étudier et la réussite universitaire.

Cette communication présentera une partie des résultats établis lors d'une thèse finalisée en 2018. Une typologie des styles d'enseignement en cours magistraux a permis de définir le style d'enseignement « dévoluant » : il s'agira de cet enseignant qui, par son éloquence particulièrement « théâtralisée » riche en fulgurances, fait vivre des concepts sur le mode d'une « improvisation réglée » (Perrenoud, 1983), se laissant emporter dans ses propres réflexions lui faisant perdre parfois le fil de sa pensée, s'interrompant au milieu d'une phrase, laissant en suspend une idée pour la reprendre plus tard, « mainten[ant] l'incertitude » (Sarrazy, 1996, 512)... A l'image du comédien de la Commedia Dell'Arte, le professeur « s'avance sous un masque » (Brousseau & Brousseau, 1987, 34), ne s'appuyant sur aucune note écrite, nourrissant son discours par de nombreux exemples, interactions et digressions. A l'inverse, le style d'enseignement « académique » renvoie à un mode bien plus expositif dont le contenu et le déroulement auront en grande partie été prédéfinis puis suivis de manière linéaire. Les résultats montrent comment le style d'enseignement dévoluant favorise la capacité de l'étudiant à décontextualiser, tandis que le style académique maintient l'étudiant dans la seule logique de restitution. La mise en évidence de ce lien significatif entre manières d'enseigner et manières d'étudier permet de contribuer à la réflexion sur cette question vive de la réussite des étudiants dans le champ de la pédagogie universitaire.

### Références bibliographiques / References

Brousseau, G. (1998), *Théorie des situations didactiques*, Grenoble : La pensée sauvage, 385 p.

- Duguet, A. (2015), « Les pratiques pédagogiques à l'université en France : quels effets sur la réussite en première année ? Le cas du cours magistral », *Recherche et formation*, n° 79, pp. 9-26.
- Lahire, B., Millet, M. & Pardell, E. (1997), *Les manières d'étudier : Enquête 1994*, Paris : La Documentation Française (Cahiers de l'OVE), 175 p.
- Perrenoud, P. (1983), « La pratique pédagogique entre improvisation réglée et le bricolage : Essai sur les effets indirects de la recherche en éducation », *Education et recherche*, pp. 198-212.
- Sarrazy, B. (2002b), *Approche anthropo-didactique des phénomènes d'enseignement des mathématiques*, Contribution à l'étude des inégalités scolaires à l'école élémentaire. Habilitation à Diriger des Recherches, Université Victor Segalen Bordeaux 2.

---

**T39** Katia Barrial-Thuilot Doctorante en Sciences de l'éducation Laboratoire EMA (EA 4507) – Université de Cergy-Pontoise Professeur des écoles en détachement Enseignant-chercheur contractuel-katiabarrial@hotmail.com

*Quelle place pour l'improvisation dans la pratique des enseignants  
du premier degré ?*

*What place for improvisation in the practice of primary school teachers?*

**Résumé :** Cette recherche vise à comprendre les processus d'entrée en pédagogie des enseignants du premier degré. Aussi, lors des entretiens d'autoconfrontation conduits pour les besoins de notre étude, l'improvisation a régulièrement été citée par les enseignants de l'échantillon. Nous nous sommes donc questionnés sur la place qu'elle tient réellement dans leur conception et leur mise en œuvre pédagogique. Mais également ce qu'elle implique dans le quotidien de la classe.

**Mots clefs :** Pédagogie, improvisation, enseignant, premier degré, mise en œuvre pédagogiques

**Abstract:** This research aims to understand the processes of entry into pedagogy of primary school teachers. So during the self-confrontation interviews conducted for the needs of our study, improvisation was regularly cited by the teachers in the sample. We thus questioned ourselves on the place that it really holds in their conception and their pedagogical implementation. But also what it implies in the daily life of the class.

**Key words:** Pedagogy, improvisation, teacher, first degree, pedagogical implementation

**Texte de présentation**

Si les pédagogues s'accordent à dire que la pédagogie est issue du grec *paidagôgia* « qui conduit les enfants » (Robert, 1989, p.209) et évoquent l'esclave qui, dans l'Antiquité, conduisait l'enfant à l'école, des auteurs tels qu'Henri Marion dans le dictionnaire de Buisson (1911) questionne : « La pédagogie est-elle un art ou une science ? ». A cela, Kant répond que « la pédagogie est l'art de l'éducation », de son côté Hameline (2002) reconnaît qu'« il existe un art d'enseigner, une expérience du métier, dont le propos est plus ou moins élaboré, et qu'on nomme sans rigueur « pédagogie » ».

Dès-lors que nous associons l'improvisation au domaine des Arts, à l'instar de la pédagogie, nous pouvons nous demander quelle place elle tient dans la pratique des professeurs des écoles ? C'est donc par la fenêtre de la pédagogie que nous proposons de présenter les résultats de notre recherche, afin de comprendre la place que tient l'imprévu dans la mise en œuvre pédagogique du primaire.

**Objet de la recherche**

Nous étudions l'activité professionnelle des enseignants d'école primaire en cherchant à comprendre de quelle(s) manière(s) ils entrent en pédagogie. Pour cela, nous nous intéressons à la façon dont ils

conçoivent leur pédagogie et la mettent en œuvre au regard des facteurs qui entourent leur pratique professionnelle. Aujourd'hui, l'intérêt que nous portons à l'improvisation tient au fait que nous ne l'avions pas envisagé, alors qu'elle est un élément régulièrement mentionné par les enseignants.

### ***Objectifs de la recherche***

Notre perspective de recherche est de comprendre la construction d'une mise en œuvre pédagogique (facteurs, outils, histoire personnelle de l'enseignant...). Pour ce faire nous comptons déchiffrer la démarche des enseignants au moment où ils optent pour des courants, des méthodes pédagogiques, des outils, des manuels, des formations...(leurs références) mais également identifier la place de l'improvisation dans la pratique professionnelle des enseignants, et son impact ***Échantillon***

Nous nous intéressons à la pratique pédagogique des enseignants du premier degré, de la Petite Section de Maternelle au CM2. Qu'ils exercent dans l'enseignement public ou privé sous contrat d'état, se reconnaissent de pédagogies dites différentes ou non.

L'échantillon se compose d'une vingtaine d'enseignants, du débutant (moins de cinq années d'exercice) au plus expérimenté, exerçant en Ile de France. La condition de participation est d'avoir été formé pour le premier degré, dans une École Normale, un IUFM, un ESPE, un INSPE ou tout autre organisme de formation en vue de l'enseignement à des enfants âgés de 3 à 11 ans. Les titres d'Instituteur ou de Professeur des écoles sont ceux des enseignants de l'échantillon.

L'intérêt est de comprendre la manière dont ils identifient et résorbent les moments pédagogiques qu'ils vivent. Cette démarche permet aux enseignants de verbaliser des moments clés de leur pratique professionnelle, les moments d'incertitudes directement en lien avec l'improvisation et leur(s) procédure(s) d'entrée en pédagogie.

### ***Cadre théorique***

Le cadre théorique choisi est le « moment pédagogique » selon Philippe Meirieu (1995), qui, pour exprimer son propos cite les écrits d'Albert Thierry considéré comme « l'archétype du discours pédagogique en ce qu'il place au centre de son propos la résistance de l'enfant et de l'adolescent à la volonté de l'éducateur et le travail de l'éducateur sur cette résistance ». (p.55). La caractéristique essentielle du discours pédagogique est de parler de ce moment de rencontre entre l'éducateur qui veut pour l'autre et cet autre qui veut autre chose ou différemment. C'est ce que Philippe Meirieu appelle « le moment pédagogique ». Il le définit comme « l'instant où, tout à la fois, l'enseignant est porté par l'exigence de ce qu'il dit, par la rigueur de sa propre pensée et des contenus qu'il doit transmettre et où, simultanément, il aperçoit un élève concret, un élève qui lui impose un décrochage, un décrochage qui n'est en rien un renoncement » (Ibid, p.56). Au regard de ce positionnement et de notre problématique, notre objectif est d'essayer de répondre au questionnement suivant : Comment un enseignant devient-il pédagogue ?

Le cadre théorique nous a permis de sélectionner les « moments pédagogiques » vécus par les enseignants, à l'aide des vidéos faites en classe. Ce qui intéresse notre sujet est de connaître les procédures utilisées par les enseignants pour répondre et résoudre ces situations. Alors, les entretiens d'autoconfrontations, ont permis aux professeurs des écoles de verbaliser leur(s) mise(s) en œuvre(s) pédagogique(s), mais aussi de prendre du recul sur leur pratique professionnelle et ainsi de raisonner en posture réflexive. C'est à ici qu'a émergé la notion d'improvisation, citée par la majorité des enseignants interrogés et que nous n'avions pas prévue.

Afin de récolter nos données, nous avons confié aux enseignants une caméra, le temps d'une période (entre deux moments de congés scolaires), qu'ils utilisent généralement pendant deux semaines non consécutives. Ils filment ce qu'ils veulent et placent la caméra là où bon leur semble dans la classe ou sur le lieu d'enseignement (EPS, salle de motricité, coins de classe...). Puis, nous procédons à des entretiens d'autoconfrontation pour analyser les moments pédagogiques filmés.

Nous aspirons à comprendre le choix des outils et des références que les enseignants utilisent pour résoudre un problème en situation et recueillir les données nécessaires à l'identification du processus d'entrée dans l'acte pédagogique. C'est ici que l'improvisation prend sa place. Régulièrement présente dans le discours des enseignants, est-elle volontaire ou apparaît-elle inopinément ? De quelle manière

est-elle vécue ? Comment est-elle perçue par les différents acteurs (enseignants, élèves, collègues, institution) ? Si pour certains elle fait partie intégrante de leur conduite de classe, pour d'autre elle est un véritable inconvénient. Notre présentation vise donc à distinguer les atouts et les désagréments qu'elle impose dans le quotidien scolaire.

### **Références bibliographiques / References**

Cousinet, R. (1952) La formation de l'éducateur. Paris, PUF

Farges, G. (2017) Les mondes enseignants. Identités et clivages. Paris, PUF

Houssaye, J, Soëtard, M, Hameline, D, Fabre, M. (2002). Manifeste pour les pédagogues. ESF. Issy-les-Moulineaux, France

Marchive, A. (2008). La pédagogie à l'épreuve de la didactique. Approche historique, perspectives théoriques et recherches empiriques. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Meirieu, (2011). Faire l'école, faire la classe. Démocratie et pédagogie. ESF. Lavis, Italie

Meirieu, P. (2005. 3e édition). Méthodes pédagogiques. In P. Champy, C. Étévé. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 630-635). Paris : Retz. Périer, P. (2014) Professeurs débutants : les épreuves de l'enseignement. Paris, PUF

Meirieu, P. (1995) La pédagogie entre le dire et le faire ou Le courage des commencements. Issy-les-Moulineaux, ESF  
Tilman, F., & Grootaers, D. (2006). Les chemins de la pédagogie. Guide des idées sur l'éducation, la formation et l'apprentissage. Éditions Couleur Livres : Charleroi-Bruxelles.

Van Zanten, A. (2001) L'école de la périphérie : scolarité et ségrégation en banlieue. Paris, PUF

Weigand, G. et Hess, R. (2007) La relation pédagogique. Paris, Economica

---