



ACTES

du 3^e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique

TACD 2023

Coopération et dispositifs de coopération

7, 8 et 9 novembre 2023

Brest, Université de Bretagne Occidentale, Campus de l'INSPE de Brest

Volume 7 :

Questions à la TACD – Réponses du Collectif DpE

Edition : Francine Athias, ELLIADD, Université de Franche Comté,
Didier Cariou, CREAD, Université de Bretagne Occidentale,
Livia Coco-Goletto, CREAD, Université de Bretagne Occidentale,
Marie-José Gremmo, LISEC, Université de Lorraine,
Maël Le Paven, CREAD, Université de Bretagne Occidentale,
Fabrice Louis, CREAD, Université de Bretagne Occidentale.

Volume 7

Questions posées à la TACD / Réponses du Collectif DpE

Depuis sa première édition en 2019, le Congrès de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique propose une session plénière dite de « Questions à la TACD », durant laquelle plusieurs conférencier.e.s sont invité.e.s à questionner, en lien avec les avancées de la TACD et avec des apports issus de leurs propres travaux, des thèmes plus particulièrement traités lors du congrès, des chercheurs membres du Collectif DpE travaillant cette théorie proposant alors des éléments de réponse.

Lors du **Congrès TACD 2023**, « **Coopération et Dispositifs de Coopération** », les questions ont été posées par **Josianne Caron** (Université du Québec à Rimouski), **Lucie Gomes** (Université de Limoges), **Tanguy Philippe** (Nantes Université) et **Loïc Pulido** (Université du Québec à Chicoutimi). Les réponses ont été proposées par le **Collectif DpE**.

Table des matières

Partie 1 – Questions de Josianne CARON – Issues de la communication « <i>Fenêtre sur la classe : mise à l’essai d’une formule pédagogique en coopération. Convoquer la théorie de l’action conjointe en didactique pour former à la gestion de classe au primaire</i> », Actes, volume 2, pages 62-80.	2
Partie 2 - Questions de Josianne CARON - Issues de la communication « <i>L’hétéroscopie comme dispositif de coopération. Analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées mobilisée dans la formation initiale à la gestion de classe</i> », Actes, Volume 2, pages 46-61.	6
Partie 3 - Question de Lucie GOMES - Issue de la communication « <i>Faire travailler des élèves sur la mémoire locale d’Oradour-sur-Glane : la coopération pour enquêter de façon historienne</i> », Actes, Volume 3, pages 58-72.	8
Partie 4 - Questions de Tanguy PHILIPPE - Issues de la communication « <i>Interdisciplinarité et polyvalence : s’échanger les classeurs pour décroisonner les disciplines</i> », Actes, volume 5, pages 123-137.	12
Partie 5 - Questions de Loïc PULIDO - Issues de la communication « <i>Les partenariats entre chercheurs et acteurs des milieux éducatifs au Québec</i> », Actes, Volume 5, pages 202-211.	17
Références bibliographiques	21

Partie 1.

Josianne Caron

Université du Québec à Rimouski

Questions issues de « *Fenêtre sur la classe : mise à l'essai d'une formule pédagogique en coopération. Convoquer la théorie de l'action conjointe en didactique pour former à la gestion de classe au primaire* » (Actes, Volume 2, pages 62-80)

Question 1.1 : Dans notre acte, nous avons mis en lumière des aspects méthodologiques en rapprochant la démarche itérative de recherche-développement (Bergeron et al., 2020) et l'ingénierie coopérative.

En tant que personnes expertes de la TACD, que pensez-vous de ce rapprochement ? Quels liens feriez-vous entre la recherche-développement et l'ingénierie coopérative ?

Réponse : Le rapprochement nous semble tout à fait pertinent sur le principe. La réponse à cette question semble pouvoir être proche de celle apportée à la question soulevée par Loïc Pulido (ci-dessous, partie 5).

Question 1.2 : Dans notre texte sur le dispositif de coopération *Fenêtre sur la classe*, nous avons écrit : « En TACD, la modélisation d'une réalité implique la mise en relation du concret et de l'abstrait. À cet égard, Sensevy et Vigot (2016) affirment : « Modéliser une réalité, c'est toujours mettre en relation le concret d'un réel particulier et une abstraction qui permet de s'orienter dans ce réel, de le « voir comme », à certaines fins » (p. 84). L'appropriation d'une connaissance s'inscrit dans un mouvement qui va du concret vers l'abstraction (CDpE, 2019). La TACD soutient qu'il est pertinent de concrétiser une forme d'abstraction en l'exemplifiant. Dans ce mouvement, il semble également possible de partir de l'abstrait pour tendre vers le concret. Cette étape en est une de concrétisation visant une appropriation de savoirs académiques intégrés au concret de la pratique, épistémologie embrassée par la TACD. »

Si notre compréhension est juste, la TACD considère deux mouvements d'ascension. Pourriez-vous préciser brièvement ces deux mouvements d'ascension ?

Réponse : Un mouvement consiste dans la production d'un abstrait, d'une « formule abstraite », qui permet de saisir le concret grâce à un énoncé ou une notion générale, un modèle dans certains cas. Par exemple, on peut parler de *panoptique*, ou d'*institutionnalisation*. On peut obtenir par exemple les formules abstraites suivantes : « le panoptique permet la surveillance » (Foucault, 1975 ; Deleuze, 1986). Ou bien « l'institutionnalisation est un processus sur le long terme qui s'ancre dans la pratique effective ». Dans ce cas de figure, on part d'un concret qu'on a étudié, et dans lequel on a discerné une organisation, une structure, qu'on décrit par ladite formule abstraite.

Mais il apparaît essentiel de continuer ce mouvement du concret vers l'abstrait, par un second mouvement, l'ascension de l'abstrait au concret. On va donc prendre la formule abstraite pour la faire vivre dans le concret, dans une dialectique institution-altération des concepts.

Par exemple, dans le travail empirique, on va remarquer qu'il existe différentes formes, indissociablement architecturales et conceptuelles, de panoptiques, et donc de surveillances (Deleuze, 1986 ; Agamben, 2007), qu'on va pouvoir décrire sous forme d'exemples exemplaires. On va remarquer différentes formes, éventuellement plus ou moins efficaces, d'ancrer l'institutionnalisation dans la pratique effective de la classe, qu'on pourra décrire sous forme d'exemples exemplaires. Cette ascension de l'abstrait au concret va donc permettre d'altérer (de la rendre *autre*) la notion initiale, la formule abstraite initiale, de l'améliorer grâce à une adéquation plus intime au réel. Dans tous les cas, cette adéquation plus intime au réel prendra la forme d'un complexe formule abstraite (modèle)/exemple exemplaire.

Il est important de noter que la force et la pertinence de l'ascension de l'abstrait au concret dépendent directement de la qualité de l'abstraction et de la formule abstraite liée. Par exemple, c'est parce que l'idée de panoptique est puissante et pertinente qu'elle peut permettre un travail empirique (une ascension de l'abstrait au concret) qui permet de la reconstruire, voire de la redéfinir.

On pourrait dire donc, que la force de l'abstraction est nécessaire à une ascension de l'abstrait au concret fructueuse. Elle est nécessaire à cette ascension et plus généralement au travail de recherche, *mais elle n'est pas suffisante*.

Question 1.3. : *En quoi des mouvements d'articulation entre théorie et pratique (forme d'outil théorique associé à une trialectique ou une quinalectique) pourraient potentiellement alimenter les réflexions au regard des mouvements (d'ascension) en TACD ?*

Réponse : Si l'on suit les éléments précisés dans la question précédente, on voit que la théorie est insuffisante en elle-même. Elle nécessite d'être prise dans un mouvement itératif dans lequel on a quelque chose du genre Formule abstraite 1 -----> Ascension au concret 1 (exemple exemplaire 1) -----> Formule abstraite 2 -----> Ascension au concret 2 (exemple exemplaire 2), etc.

Une « théorie », à un instant t, est donc le complexe Systèmes de formules abstraites/Exemple exemplaires résultant de l'ascension de l'abstrait au concret. D'une certaine manière, cette théorie est donc autant « pratique » que « théorique ».

Question 1.4 : *En quoi ce concept d'acculturation scientifique pourrait se lier aux mouvements abordés en TACD ou, plus particulièrement, au mouvement d'ascension qui part de l'abstrait pour tendre vers le concret, ou encore à l'articulation théorie-pratique ? En guise de sous-question, quels liens pourraient être faits avec le topos haut de la personne étudiante et le topos bas de la personne formatrice (avantages, inconvénients ; Quelles postures idéales (voir Annexe 1) ou positions topogéniques dans les dispositifs de coopération ? Accompagnement ? Lâcher-prise ?) ou d'autres principes en TACD ?*

Réponse : Dans les dispositifs de coopération, comme par exemple dans les ingénieries coopératives, l'ascension de l'abstrait au concret constitue un moyen de réunir tous les membres du dispositif de coopération.

Par exemple, si l'on dit « il faudrait réussir une meilleure institutionnalisation de cette notion », c'est en cherchant concrètement comment faire, dans le jour après jour de la pratique, dans une posture d'ingénieur prise par tout membre du dispositif de coopération, que l'acculturation va se produire, et que peu à peu va s'élaborer une intelligence commune du problème que l'on cherche à travailler, intelligence commune empiriquement élaborée.

Notre hypothèse est qu'en centrant l'action sur le milieu de l'action (par exemple, comment concrètement parvient-on à une meilleure institutionnalisation de cette action ?) la topogénèse de la relation se régulera d'elle-même : si l'on n'est pas connaisseur d'un problème particulier, on s'appuiera sur celles et ceux qui le connaissent mieux que nous ; si l'on est meilleur connaisseur de ce problème, on prendra la responsabilité de proposer telle ou telle manière d'agir, à éprouver dans la pratique, qui sera la pierre de touche du dialogue et de la pratique au sein du collectif.

Question 1.5 : *Notre question, plutôt générale, nous est inspirée du descriptif accompagnant le troisième axe du congrès (2023). Nous avons nous-mêmes tenté d'y répondre avant de vous la relancer, comme l'équipe CDpE a une vue d'ensemble des contributions reçues pour cet axe. Comment envisagez-vous la mise en œuvre de dispositifs de coopération, réunissant des personnes professionnelles et chercheuses, pour que celles-ci contribuent à une reconstruction de la forme scolaire et de la forme d'éducation ?*

Réponse : Un essai de réponse est dans notre livre à paraître bientôt : *Un art de faire ensemble. Les ingénieries coopératives.*

Partie 2.

Josianne Caron

Université du Québec à Rimouski

Questions issues de « L'hétéroscopie comme dispositif de coopération. Analyse de pratiques professionnelles vidéoscopées mobilisée dans la formation initiale à la gestion de classe »

(Actes, Volume 2, pages 46-61)

Question 2.1 : *Notamment en contexte universitaire, pour favoriser l'apprentissage et l'action conjointe impliquant la personne apprenante au maximum et en toute authenticité, devrait-on accorder une plus grande importance à cette relation symétrique ? Quels seraient les apports et les limites de ce type de relation ?*

Réponse : Oui, la symétrie de la relation nous paraît essentielle. Son apport majeur est que la symétrie fait considérer l'intelligence de la personne qui apprend comme tout aussi potentiellement pertinente que celle de la personne qui enseigne.

Sa limite essentielle pourrait se trouver dans une erreur d'appréciation : la symétrie ne signifie pas que la personne qui enseigne et la personne qui apprend en savent autant l'une que l'autre ; elle signifie que tout est fait, dans le dispositif didactique, pour que les intelligences (celle de la personne qui apprend et de celle de la personne qui enseigne), intelligences spécifiques au problème travaillé (« l'intelligence de »), puissent dialoguer et s'accorder.

Question 2.2 : *Les personnes étudiantes pourraient-elles faire partie du collectif de pensée plus formellement, notamment pour bonifier un dispositif au sein d'un processus itératif ? Si oui, comment arriver à faire voir ce qui ne capte pas forcément l'attention des personnes étudiantes, même si elles font partie du collectif ?*

Réponse : Oui, absolument, c'est une dimension essentielle des ingénieries coopératives.

Une direction de réponse à la deuxième partie de la question (*comment arriver à faire voir ce qui ne capte pas forcément l'attention des personnes étudiantes*) est double :

- 1) en construisant des exemples emblématiques (exemplaires) dont le but est justement de donner à voir et à comprendre ce qui doit être vu et compris ;
- 2) en inscrivant ce processus sur le temps long.

Question 2.3 : *Est-ce que la responsabilité de cette institutionnalisation pourrait être davantage partagée avec les personnes étudiantes ? Comment ? Quelles retombées ?*

Réponse : Oui, cette responsabilité d'institutionnalisation (principe d'assomption partagée des responsabilités en TACD) doit être partagée au mieux entre l'ensemble des personnes du dispositif coopératif. Il semblerait que les deux directions évoquées dans la réponse à la question précédente soient, parmi d'autres, pertinentes.

Partie 3.

Lucie Gomes

FrED- CREN, Université de Limoges

Question issue de « *Faire travailler des élèves sur la mémoire locale d'Oradour-sur-Glane : la coopération pour enquêter de façon historienne* » (Actes, Volume 3, pages 58-72).

Question 3.1. : *Est-il si nécessaire de sortir du dualisme chercheur/enseignant dans les recherches en didactique ?*

Réponse : Le texte de Lucie Gomes pour introduire cette question montre trois cas d'étude. Chacun de ces cas vaut en soi pour la position de chercheur·e en didactique qu'il donne à voir vis-à-vis de celle de professeur·e en exercice. Pour autant, aucun de ces trois cas n'a vraiment à voir avec la posture d'ingénieur·e telle que nous (Collectif Didactique pour Enseigner) l'envisageons dans les Ingénieries coopératives tant pour les professeur·e·s que pour les chercheur·e·s.

Deux de ces cas peuvent faire réagir CDpE (en mettant de côté celui où Lucie Gomes est elle-même professeure-chercheure). Ces deux cas sont considérés et identifiés par L. Gomes comme relevant d'une « collaboration » chercheur·e/ professeur·e (sachant qu'elle distingue bien « collaboration » de « coopération », comme nous le faisons nous-mêmes dans l'ouvrage « Art de faire ensemble »). Les différences mises alors en avant dans ces deux cas s'expliquent et se justifient au regard des intentions de travail de la chercheure (et que L. Gomes précise clairement dans son texte). Il apparaît alors que si la chercheure est à l'écoute des réactions professorales, qu'elle essaie de les comprendre et d'en faire quelque chose, voire aussi qu'elle décide de ne pas les prendre en compte, c'est bien parce qu'elle reste centrée sur ce qu'elle peut en faire au service de la conduite scientifique de son propre travail de chercheure. C'est également le cas lorsque la chercheure (se) met à l'épreuve de la pratique en classe pour approfondir certains points de repère qu'elle étudie spécifiquement en lien avec son cadre théorique (le cadre d'apprentissage par la problématisation). Cette position, que ce soit dans l'exemple avec Mathieu ou avec Pascal (cf. texte de L. Gomes), se caractérise donc par une chercheure ayant une maîtrise d'un cadre théorique qu'elle veut approfondir, une élaboration

précise de questions de recherche, « un besoin d'enseignant pour les mettre en œuvre », une même nécessité de « tenir les questions de recherche » selon les certitudes raisonnées qu'elle a fondées tout au long de son travail de chercheure. Ce qui change d'un cas à l'autre, ce qui impacte éventuellement le travail du chercheur.e, c'est davantage la façon dont l'enseignant « collabore » et se comporte finalement. Mais, dans ces deux cas, la chercheure use des éléments de la pratique de classe comme de données au service de l'adaptation ou du développement de son cadre théorique. Autrement dit, pour ces deux cas, la pratique en classe nourrit le travail de conceptualisation de la chercheure ; son effort d'intelligibilité de la pratique est utile et nécessaire, de son point de vue, à l'affinement du cadre théorique.

Il ne s'agit surtout pas pour nous (Collectif DpE) de critiquer ou de rejeter cette façon de conduire la recherche en didactique (sous prétexte qu'elle aurait moins à voir avec la façon dont nous souhaitons positionner le travail de tout chercheur dans les ingénieries coopératives). Ce travail de chercheure, tel que Lucie Gomes le pose pour elle, essaie de s'ajuster à ce qu'il vise : produire une intelligibilité sur des pratiques, intelligibilité s'exprimant et se justifiant alors publiquement dans un « collectif » de chercheur.e.s partageant le même cadre théorique (ou se confrontant entre chercheur.e.s à d'autres cadres théoriques que le sien, comme la TACD par exemple). Mais, quoi qu'il en soit, ce travail de la chercheure n'est pas imbriqué, ni consubstantiel, à la transformation des pratiques des professeurs avec lesquels elle collabore. Quand il se propose de l'être davantage, dans des recherches « participatives », souvent le chercheur essaie de se repositionner en leur sein (pensons par exemple aux notions « d'objets frontières », ou « d'objets bifaces », apparues pour penser le maintien des différences entre travail du professeur et travail chercheur). Autrement dit, dans ce cadre de collaboration, il nous semble qu'il y aura toujours une ligne de démarcation entretenue entre ce que fait le chercheur, les raisons pour lesquelles il le fait, et ce que conçoit et pratique le professeur ; il y aurait, comme le proposent Daguzon et Marlot (2019) « une dissymétrie assumée » entre chercheur et professeur avec « un chercheur qui tient la lanterne » (Ligozat & Marlot, 2016). Du point de vue de notre collectif DpE, cela peut d'ailleurs se manifester par des communications (orales et écrites) du chercheur où la pratique professorale est souvent analysée comme présentant des manques, ou par des commentaires du chercheur sur l'incapacité du professeur à accéder à la substantifique moelle de ce que la recherche dit et exprime et qu'il faut nécessairement envisager pour la pratique des professeurs. On peut alors se demander si, épistémologiquement, cette position dissymétrique du chercheur ne risque pas de recouvrir une position de surplomb vis-à-vis des épistémologies pratiques des professeurs, vis à vis de leur art de faire ?

Pour le collectif DpE, ce n'est pas la question « relationnelle » qui est en jeu (entre chercheur et professeur) où l'on évoquerait essentiellement la nécessité de l'empathie, la bienveillance, l'écoute, le respect mutuel, etc. Tout cela est bien sûr nécessaire (et est mis en place, y compris dans les deux exemples décrits par L. Gomes). Toutefois, ce que nous voulons exprimer est la chose suivante. L'écoute, l'empathie, la prise en compte des propos de l'autre peuvent être tout à fait mis en place dans la conduite d'une recherche « participative » sans que le chercheur adopte pour autant *une position épistémologique qui fasse de ce que font les professeurs la seule réalité de leur art de faire. Le seul manque, le seul déficit d'une connaissance pratique d'un art de faire, c'est finalement ce que les connaisseurs pratiques de cet art décident ensemble, avec les chercheurs, de qualifier et de reconnaître comme tel pour le mettre au travail et agir ensemble sur les pratiques effectives (pour améliorer l'art de faire en quelque sorte)*. Les professeurs sont les connaisseurs pratiques, les dépositaires de leur art de faire, et donc, ce qui est à faire et « à bien faire » (les « pratiques correctes », dirions-nous) ne relève que de cette concrétude, de ce qui existe effectivement dans les classes. C'est donc au sein de cette concrétude que le chercheur doit s'immerger, au côté et avec les professeurs, pour concevoir et transformer des dispositifs d'enseignement. De ce fait, pour ce qui concerne le collectif DpE, il s'agit davantage de réaffirmer que la posture du chercheur relève avant tout d'un ancrage politique sur ce que pourrait devenir à la fois la profession de professeur et celle de chercheur. Nous tentons *in fine* de répondre à la question suivante : *comment le chercheur peut-il participer à la transformation des pratiques de professeurs sur des problèmes professionnels que ces derniers se posent et s'approprient selon une modalité de travail collectif basé sur une solidarité épistémique et didactique entre professeurs et chercheurs ?*

Pour le collectif DpE, *la « nouvelle » profession de professeurs se manifeste chez des professeurs qui conçoivent ce qu'ils font, documentent ce qu'ils font, produisent des preuves pour estimer l'efficacité de ce qu'ils font*. C'est donc une profession, qui, d'une part, n'évoluera pas dans l'entre soi des professeurs, et, d'autre part, ne découlera pas des seules analyses produites par les chercheurs à son égard. C'est pourquoi, les positions de professeur et de chercheur que nous envisageons sont centrées sur la transformation des pratiques (ici de professeurs et de chercheurs), la documentation de ces transformations, la valuation de ces transformations (registre de la preuve). Pour parvenir à cela, nous (collectif DpE) proposons des collectifs d'enseignants et de chercheurs qui, *ensemble*, produisent l'intelligibilité de la pratique (comprendre) mais en la mettant au service de *la transformation effective d'une pratique reconnue et validée par celles et ceux qui la mettent en œuvre* (via des dispositifs conçus et mis en œuvre au sein de ces collectifs). Il ne s'agit donc pas de voir cela comme un

repli sur la seule pratique, mais au contraire de développer des transactions *réiproques* entre chercheurs et praticiens à *partir de* la pratique effective. Le travail du chercheur en ingénierie coopérative s'ancre donc nécessairement, dans ce cas, sur *le terrain de la pratique du professeur*. C'est *la posture d'ingénieur* qu'il partage avec les professeurs de l'ingénierie coopérative qui en est sans doute la manifestation la plus repérable. Bien sûr, le chercheur agit au sein du collectif d'ingénierie avec son arrière-plan (dont nécessairement les éléments de son cadre théorique pour aborder les phénomènes didactiques dans les pratiques effectives). Cela lui donne une perception dirigée des faits de la pratique, devant se conjuguer étroitement avec la perception dirigée des professeurs sur ces faits. Cela nourrit alors les prises de parole et les suggestions que le chercheur, ou le professeur, fait dans le collectif pour concevoir et adapter les dispositifs, etc. Par ailleurs, ce chercheur dispose d'un temps « autre » (hors du travail en ingénierie coopérative) pour décrire, analyser, améliorer ce que son travail avec les professeurs suscite pour affiner son cadre théorique. D'une certaine manière c'est son travail de transformation des pratiques avec les professeurs qui impactent alors son cadre théorique, et non l'inverse.

Partie 4.

Tanguy PHILIPPE
CREN, Nantes Université

Questions issues de « *Interdisciplinarité et polyvalence : s'échanger les classeurs pour décloisonner les disciplines* » (Actes, Volume 5, pages 123-137)

Question 4.1 : *Comment aborder la culture comme produit, partie et condition de la coopération ?*

Réponse : Une partie essentielle de la culture peut s'appréhender comme un réseau de modèles de culture spécifiques de pratiques : la culture du médecin, de l'agent de tri, du souffleur de verre, du peintre, de l'éleveur, du paludier, du musicien, de la sage-femme, *ad infinitum*.

LA culture est donc faite DE cultures, on pourrait dire de cultures pratiques, d'arts de faire. Une question difficile et essentielle est donc qu'est-ce qui est commun, *général*, à différentes cultures. Ce n'est pas une question relativiste, mais une question de *compréhension* des habitus sous-jacents aux modèles de culture (cf. notamment réponse à la question 3 ci-dessous).

Dans cette perspective, la culture est effectivement « **produit, partie et condition de la coopération** ».

L'hypothèse coopérative est celle-ci : sans coopération dans l'action conjointe, il n'est pas possible de produire des arts de faire, ni de les transmettre. Sans coopération, donc, pas de culture ; en retour, la culture (les modèles de culture) est le substrat, la matière même de la coopération.

Question 4.2 : *L'approche de Geertz (1977) – sans être pour autant individualiste – s'appuie donc sur la dimension individuelle, subjective et expérientielle du rapport à la culture. La TACD s'intéresse aux relations, interactions et transactions entre acteurs d'un système d'enseignement. J'aurais aimé en savoir plus et mes lectures (qui ne sont certainement pas exhaustives), ne m'ont pas complètement donné de solution. J'aimerais avoir la position de la TACD sur ces éléments.*

Réponse : Le principal effet de la TACD sur cette question est probablement la dialectique personne-institution.

Ci-dessous une citation du glossaire TACD actualisée (pour la sortie de *Un art de faire ensemble. Les Ingénieries coopératives – CDpE, 2024, à paraître*) sur cette question¹ :

La *dialectique personne-institution* concerne le rapport entre les pratiques et *l'épistémologie pratique** d'une personne et les normes, les règles, les attentes, *le style de pensée* de l'*institution* dans laquelle cette personne accomplit ces pratiques.

Une *institution* est une manière particulière de voir le monde, une machine à produire des catégories socialement légitimées. « Faire des institutions » (Deleuze, 2002), c'est une spécificité humaine, qui organise les manières d'agir des êtres humains, et qui n'est pas détachable des pratiques personnelles qu'ils en ont, qui rendent vivantes ces institutions.

L'accomplissement des pratiques comporte à la fois une part commune à tous les membres de l'institution et une part singulière, personnelle, particulière, qui transforme le rapport à l'institution. Par exemple, une personne qui cuisine à partir d'une recette qui lui a été transmise construit un rapport particulier à l'institution-recette, à *l'art de faire* cette recette, vu comme une institution et décrit par le collectif DpE, en TACD*, comme un *modèle de culture*. Une autre personne, cuisinant la même recette, aura une manière différente de faire la même chose. Les êtres humains ont tous des « manières différentes de faire la même chose, c'est un fait anthropologique », dit Bazin (2008), car « la règle n'est pas l'usage ». Supposons que l'une de ces personnes modifie sensiblement la recette, y apporte un ingrédient supplémentaire, qui change considérablement le goût du plat : par cette action, elle se rendra instituante d'une nouvelle manière de cuisiner cette recette.

Pour le collectif DpE, en TACD, le rapport, entre personne et institution, peut se penser avec la notion de *dialectique institution – altération* de concepts*, qui décrit comment un contenu conceptuel se transforme et s'invente par le fait même d'y recourir dans l'expérience concrète.

La dialectique personne-institution est au cœur même du *modèle du jeu**. En effet, un *jeu** est une institution, une institution en actes pourrait-on dire. Lorsque des joueurs jouent un jeu, ils jouent a priori au même jeu (sans quoi la notion même de jeu n'aurait pas de sens). Mais chaque joueur le joue à sa manière, dans son idiosyncrasie, le « mélange propre » qui caractérise sa *façon particulière* de jouer. Pour comprendre la pratique, alors, il faut comprendre la *dialectique** spécifique qui s'établit entre, d'une part, la personne avec sa façon propre d'agir (le joueur) et d'autre part l'institution (le jeu) où l'activité, décrite avec le modèle du jeu, donne à voir et à comprendre la *logique pratique et interne de cette institution*.

Pour le collectif DpE, en TACD, le modèle du jeu peut alors avoir pour vocation de donner à comprendre, de manière anthropologique, à la fois *un art de faire particulier* (celui du « joueur » en tant que *connaisseur pratique**) et la *culture** dans laquelle se produit cet art de faire (culture décrite dans ses *modèles de culture*). Le modèle du jeu permet ainsi de voir la dialectique entre personne et institution comme dialectique entre art de faire et modèle de culture.

Question 4.3 : *Comment la TACD aborde-t-elle les interactions plurielles, de styles de pensée, de culture et ce qui en résulte, comme les logiques de réinterprétation de culture (Herskovits,*

¹ Dans le passage cité, les astérisques (*) sont utilisés en tant que marques de renvoi au glossaire.

1967) et plus généralement les manières de repenser, hybrider les styles de pensée (Amselle, 2005 ; Bastide, 1960) ?

Réponse : Dès le didactique le plus local, la TACD, en instituant la notion de style de pensée comme élément crucial de toute action didactique, met l'accent sur la constitution des styles de pensée, et l'hétérogénéité possible des styles de pensée, au sein même d'un petit collectif.

À une échelle plus large, elle érige l'hybridation des styles de pensée comme une méthode féconde pour comprendre le monde : par exemple, l'hybridation, dans le travail sur la preuve, entre de multiples façons de « faire preuve » dans les mondes sociaux, et dans les différentes cultures et les différents modèles de culture.

Elle tente également, en distinguant des structures d'airs de famille entre les différents modèles de culture, de produire de la compréhension, et donc de la généralisation, au sens ouvert par Jean Bazin, dont elle cherche à poursuivre le travail : « Cette compréhension [de différents modèles de culture] s'obtient par un travail de *généralisation*, c'est-à-dire de transformation de l'altérité et de son étrangeté apparente en différences connues, c'est-à-dire maîtrisables » (Bazin, 2008).

Il est sans doute possible de traduire cette question dans la perspective wittgensteinienne de forme de vie. Dans une forme de vie les actions ont du sens et le même sens pour tous les agents. Mais dans le domaine des apprentissages, c'est rarement le cas : la culture de la réussite dans certains milieux est « séparée » de l'acceptation de l'échec pour d'autres milieux. Or les cartes devraient être rebattues si une forme de vie « locale » était construite au sein de chaque école, ou de chaque séquence d'EPS par exemple. Cette forme de vie locale devrait permettre de faire évoluer les attentes, les manières de voir, de comprendre ce que signifie réussir à « apprendre à danser », « apprendre à jouer au hand » ... D'une certaine manière, enseigner, c'est toujours prendre en compte l'hybridation de pensée pour constituer une manière de pensée commune à partir d'une pratique nouvelle.

Question 4.4 : *La TACD s'intéresse au jeu comme un modèle pour penser. Ne serait-il pas possible d'aller plus loin, c'est-à-dire en ne limitant pas le jeu à sa notion de règles, mais en y proposant une interprétation de l'irrationnel, du subjectif ou de l'imaginaire ?*

Réponse : En TACD, l'usage du jeu n'est pas limité à la notion de règle : il inclut par exemple les stratégies, l'investissement dans le jeu (le fait de se prendre au jeu), et fait vivre tout un vocabulaire, un jargon, propre au jeu.

Dans la perspective ouverte par Élias et Bourdieu (voir Joly, 2017), et par Jean Bazin (2008), le jeu peut ainsi modéliser toute activité humaine : on pourrait parler par exemple du jeu du chasseur Jivaro qui entre en contact par le chant avec les animaux qu'il chasse dans la forêt, ou de la jardinière Jivaro qui entre en contact par le chant avec les plantes du jardin. En fait, en TACD, le jeu peut devenir et devient peu à peu un instrument pour rendre compte de *l'intelligence de* qui constitue toute culture, ce qui signifie nécessairement rendre compte « de l'irrationnel, du subjectif, ou de l'imaginaire ».

Question 4.5 : *Quelle place conceptuelle est laissée au corps dans la TACD ? Est-ce que l'expérience incarnée, le langage du corps et sa théâtralité peut être intégrée à ce modèle ? Est-ce que les styles corporels peuvent être intégrés et compris, analysés comme des éléments permettant de reconnaître des modèles de culture, donc ici définis sur le plan corporel. Le corps est-il questionné et l'incarnation/embodiment de l'expérience et de l'apprentissage (au-delà du domaine du sport et de l'EPS), est-elle envisagée ?*

Réponse : En référence notamment aux travaux de Michael Polanyi (1966) sur le *tacit knowledge*, la TACD travaille la question de l'intégration des « connaissances tacites », incarnées et sédimentées dans les *skills* des arts de faire. Ces arts de faire incarnent des modèles de culture, ou *patterns of culture* pour reprendre l'expression de Ruth Benedict, modèles qui renvoient à une culture de la pratique et de sa transmission. La question du « style corporel » dans la mise en jeu du corps, reste particulièrement visible dans les pratiques corporelles. Ce style traduit en outre un « style de pensée » (pour reprendre Fleck, 1935), qui renvoie à une manière de vivre la pratique dans les dimensions sensibles, affectives, symboliques, épistémiques, didactiques, etc. de l'expérience corporelle, qui nous « habite » (notion d'*indwelling* chez Polanyi). Cette manière de vivre traduit en outre des manières culturelles d'aborder les problèmes posés par la pratique et son enseignement et d'enquêter sur les conditions d'intégration de cette expérience au service de l'acquisition des savoirs et savoir-faire propres aux *skills*. Le corps est alors l'objet d'un (re)questionnement permanent, de la part des professeurs (au sens général de ceux qui enseignent) et des élèves (au sens général de ceux qui apprennent). La TACD questionne cette enquête par, pour et sur le corps à travers la notion de

milieu-soi. Le corps est en effet considéré comme source de résistances et de rétroactions générées par les tentatives d'intégration d'habiletés nouvelles, au gré des transactions. Le corps est en effet ce par quoi et sur quoi on agit pour interagir avec autrui et avec le milieu de la situation. En outre, Michael Polanyi nous dit que « *nous prenons conscience des processus subliminaux à l'intérieur de notre corps dans la perception des objets extérieurs* ». C'est à dire que la capacité d'apprendre doit être acquise avec la compréhension globale de ce qui passe à travers « la capacité de voir les objets extérieurs », capacité qui est « [nécessairement] acquise » dans une culture donnée, un art de faire et de représenter l'*embodiment* d'arts de faire, d'enseigner et d'apprendre... « par corps » !

Partie 5.

Loïc PULIDO

Consortium Régional de Recherche en éducation du Saguenay-Lac-Saint-Jean
Université du Québec à Chicoutimi

Questions issues de « *Les partenariats entre chercheurs et acteurs des milieux éducatifs au Québec* » (Actes, Volume 5, pages 202-211).

Question 5.1 : *Pour les questions, si cela vous convient, je demanderai de réagir à mes analyses (section 4) et je poserai la question qui figure dans la conclusion : "Est-ce que les ingénieries coopératives sont une forme de DBR, ou est-ce qu'elles s'en distinguent ? Si elles s'en distinguent, à quels égards ?"*

Réponse : Parmi les points très intéressants soulevés par Loïc Pulido, trois éléments ressortent, extraits ci-dessous de son texte, et auxquels nous tentons de répondre.

Point 1 : Commençons à propos du point 1, qui figure ainsi dans son texte (p. 208) :

« Même si quelques chercheurs québécois y recourent en y ajoutant le qualificatif collaboratif (par exemple, Biao, Falardeau et Lord, 2021) ils n'abordent pas l'appellation recherche collaborative, mais cela est certainement lié au fait que ce terme est souvent utilisé, en France, comme terme parapluie, au même titre et selon le même sens que celui qui est donné au terme recherche participative au Québec. Quid des ingénieries coopératives dans ce paysage. Force est de constater que pour le moment, elles n'y sont pas mentionnées. Mais on peut s'interroger sur la place qu'elles pourraient occuper dans ou à côté des différentes formes de recherches évoquées. Sensevy (2021) définit les ingénieries coopératives comme une entreprise conjointe qui vise la production de dispositifs par des chercheurs et par des acteurs des milieux scolaires. »

a. Sur l'appellation

Nous proposons quelques éléments de réponse à ce sujet. Tout d'abord, une précision, à propos du choix du mot « coopération ». Le choix a été fait en TACD de préférer le terme « coopératif », ou « coopération », au mot « collaboration », terme qui renvoie à la fois à une page sombre de l'histoire de la France en 1939-1945, ainsi qu'à une conception décrite par l'économiste Éloi Laurent (2018), à la suite de Fischbach (2015), et après Marx. Selon cette conception, la collaboration est associée à l'idée d'une action collective, mais c'est bien plutôt

la coopération qui suppose, et produit, du savoir, une œuvre commune. Coopérer, c'est apprendre à connaître ensemble (Laurent, 2018, p. 17).

Le Collectif Didactique pour Enseigner (CdpE) a récemment produit la définition suivante :

« La coopération résulte de la volonté d'agents d'agir collectivement et de décider des formes de leur coopération en se donnant à eux-mêmes leurs propres règles et leurs propres objectifs afin de produire une œuvre commune. Elle permet à chacun d'améliorer sa connaissance de soi, des autres et du monde. La coopération crée de l'intelligence au sein d'un collectif. En ce sens, la coopération se distingue de la collaboration qui articule, sous l'effet d'une contrainte extérieure, les actions éparses d'agents isolés pour produire une œuvre décidée par d'autres individus qui organisent le travail des autres. Chacun contribue à une œuvre qui le dépasse, sans participer à la totalité du processus de décision et d'élaboration. » (CDpE, 2024, p. 437).

b. Sur la place des IC

Loïc Pulido se questionne sur la possible place des ingénieries coopératives au sein d'une typologie des partenariats entre chercheurs et acteurs éducatifs. Sur la place qu'occuperaient les ingénieries coopératives, qu'on peut voir comme une forme spécifique de *design-based research* (qui produit à la fois un dispositif ainsi que des connaissances pour la recherche en éducation), on peut supposer qu'il s'agirait de mettre en avant, parmi leurs caractéristiques qui les différencient des autres « partenariats », l'importance du travail en symétrie entre professeurs et chercheurs, la documentation (par des systèmes hybrides texte-image-son) pour mieux comprendre ensemble la pratique à analyser concrètement, ou encore le rapport à l'étude des œuvres, des pratiques dans la culture, qui sont au cœur du travail sur le savoir, de la conception des séquences dans les classes des ingénieries.

Point 2 : Loïc Pulido soulève ensuite un deuxième point (p. 209), que nous citons ci-dessous :

« Les ingénieries coopératives partagent la philosophie de ce que l'on nomme les recherches participatives au Québec (et les recherches collaboratives en éducation en France, selon notre lecture). Elles partagent des traits avec certaines formes particulières de ces recherches. Sensevy les associe lui-même aux recherches orientées vers la conception, et en effet, on retrouve la nature itérative, le codéveloppement des interventions. On peut toutefois noter qu'elles s'en distinguent : tel qu'évoqué, les recherches orientées vers la conception peuvent viser la production d'une variété d'artefacts alors que les ingénieries coopératives semblent se centrer sur des séquences. Les recherches orientées vers la conception n'appellent pas nécessairement à une centration de départ sur un savoir (ce peut être une compétence, une attitude, etc.), elles n'attendent pas nécessairement de chaque collaborateur d'avoir une posture d'ingénieur, et on y trouve une finalité en termes d'évolution des modèles théoriques sous-jacents. »

Quelques éléments de réponse : En effet, les recherches orientées vers la conception se démarquent des ingénieries coopératives sur les points relevés par Loïc Pulido. Les ingénieries ne se centrent pas sur des compétences ou des attitudes, ce qui se ferait i) au détriment des pratiques de savoirs, i) au détriment de la symétrie professeurs-chercheurs, la « modification des attitudes » ou le « développement des compétences » étant souvent une attente des chercheurs, dont les postures ne sont finalement jamais amenées à évoluer, à « se développer » (si on pense au « développement professionnel », par exemple, l'idée même de « développement » n'étant pas rattachée à la pratique réelle en classe). Dans les ingénieries, chacun (chercheur comme professeur) est amené à « pratiquer » une posture d'ingénieur, même si cela se fait à des degrés différents selon les moments du travail. Cela mène à une forme d'indiscernabilité entre chercheurs et professeurs, à certains moments du travail.

Point 3 : Enfin, le dernier point soulevé par Loïc Pulido dans son texte (p. 209-210) est le suivant :

« Vues depuis les cadres québécois et à partir des éléments abordés dans Sensevy (2021), les ingénieries coopératives sont des recherches participatives, proche des recherches orientées vers la conception mais s'en distinguant à trois égards : une focalisation de départ sur un savoir, là où les recherches orientées vers la conceptions peuvent prendre d'autres focales ; une production de séquences didactiques, là où les recherches orientées vers la conception peuvent s'orienter vers d'autres extrants, tels des programmes d'étude, du matériel pédagogique, une séance, etc. ; des attentes explicites en termes de posture des participants, alors que cette question est peu abordée dans les écrits sur les recherches orientées vers la conception. Par ailleurs les ingénieries coopératives partagent la préoccupation des recherches collaboratives pour la codéfinition des objets de la recherche et pour une prise de décision partagée quant aux moyens que se donne le collectif pour travailler ensemble. Il serait intéressant de partager ce premier niveau d'analyse avec des spécialistes des ingénierie coopératives, de manière à déterminer, notamment, si les ingénieries coopératives sont une forme particulière de recherche orientée vers la conception, ou une forme de recherche participative se distinguant plus radicalement de ces dernières. »

Quelques éléments de réponse : La distinction effectuée par Loïc Pulido, sur les trois points qu'il relève, est tout à fait judicieuse. Les ingénieries, bien qu'elles partagent des traits communs avec les recherches orientées par la conception, ne sont toutefois pas « une forme particulière de recherche orientée vers la conception », car il ne s'agit pas « d'orienter la recherche vers » (de l'amener vers le terrain, pourrait-on dire), mais de co-construire, de co-travailler, de co-enquêter, très concrètement, sur des situations en classe, sur des « œuvres » rattachées à une culture. En TACD, « une production qui témoigne de l'ingéniosité humaine est une œuvre (Sensevy, 2011, p.119) : un jardin, une formule mathématique, un tableau de

Vermeer, un smartphone, un chant, etc. ». Ce travail sur les œuvres n'est pas abordé dans les recherches orientées par la conception, et en TACD, il est central, car c'est à partir de cela que se construit la conception, à partir d'une étude collective des œuvres, qui redéfinit ensuite les objets de la recherche, les prises de décisions.

Références bibliographiques

- Agamben, G., (2007). *Qu'est-ce qu'un dispositif ?* Payot & Rivages.
- Amselle, J.-L. (2005). *Branchements - anthropologie de l'universalité des cultures*. Flammarion.
- Bastide, R. (1960). *Les religions africaines au Brésil*. Presses Universitaires de France.
- Bazin, J. (2008). *Des clous dans la Joconde : l'anthropologie autrement*. Anacharsis
- Collectif Didactique pour Enseigner (2019). *Didactique pour enseigner*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Collectif Didactique pour Enseigner (2024, à paraître). *Un art de faire ensemble*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Daguzon, M., & Marlot, C. (2019). « Co-enseignement et ingénierie coopérative : les conditions d'un développement professionnel », *Éducation et didactique*, (13-2), 9-30.
- Deleuze, G. (1986). *Foucault*. Minuit.
- Deleuze, G. (2002). *Francis Bacon : logique de la sensation*. Seuil.
- Fleck, L. (1935/2005). *Genèse et développement d'un fait scientifique*. Les Belles Lettres.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Gallimard.
- Geertz, C. (1977). *Interpretation of Cultures*. Basic Books.
- Herskovits, M. (1967). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. François Maspero Éditeur.
- Joly, M. (2017). Une sociologie « postphilosophique » ? Norbert Elias en dialogue avec Pierre Bourdieu. *Zilsel*, 2, 97-122.
- Laurent É. (2018). *L'impasse collaborative. Pour une véritable économie de la coopération*. Les Liens qui libèrent.
- Ligozat, F., & Marlot, C. (2016). Un "espace interprétatif partagé" entre l'enseignant et le didacticien est-il possible ? Étude de cas à propos du développement de séquences d'enseignement scientifique en France et à Genève. Dans F. Ligozat, M. Charmillot & A. Muller (dir), *Le partage des savoirs dans les processus de recherche en éducation*. *Raisons Éducatives*, (20), 143-164.
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*. University of Chicago Press.
- Sensevy G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy G., Forest D., Quilio S. et Morales-Ibarra G. (2013). Cooperative Engineering as a Specific Design-Based Research, *ZDM*, 45(7), 1031-1043.
- Sensevy, G., & Vigot, N. (2016). Modélisation de l'action et contrefactuels. Un exemple exploratoire en didactique. *Tréma*, 45, 83-91.