



*Collection Sciences Humaines*

Copyright © Éditions De Bonne Heure – Strasbourg

E-mail : [contact@edbh.fr](mailto:contact@edbh.fr)

Site internet : [www.edbh.fr](http://www.edbh.fr)



ISSN Collection Sciences Humaines 3003-7565

ISBN 978-2-493781-27-7

Dépôt légal : Septembre 2024

DOI : [10.5281/zenodo.13763225](https://doi.org/10.5281/zenodo.13763225)

## Prolégomènes

Évaluer la productivité scientifique d'un laboratoire est à la fois une nécessité, en ce que les institutions publiques de recherche sont des administrations de service public et une gageure tant les enjeux qui, structurant le champ scientifique, dépassent l'évaluation elle-même et renvoient à des rapports de pouvoirs. Néanmoins, l'apport des bilans réalisés par des chercheurs extérieurs au laboratoire de recherche et même à l'université de rattachement ne peut rester lettre morte et les chercheurs du laboratoire BONHEURS s'en sont emparés.

L'unité de recherche en sciences de l'éducation et de la formation « Bien-être, Organisations, Numérique, Habitabilité, Éducation, Universalité, Relations, Savoirs » (BONHEURS, EA7517) existe formellement depuis mars 2018, même si elle est le fruit d'une dynamique de recherche initiée par des enseignants-chercheurs travaillant ensemble depuis plusieurs années. Le projet a été accepté par l'université de Cergy-Pontoise et validé par le ministère de l'enseignement supérieur en 2019, au moment même où l'université voyait ses laboratoires évalués par l'HCERES alors que le laboratoire BONHEURS venait juste d'être créé. Le laboratoire fort de sa problématique initiale, décidait de tirer parti de l'opportunité de l'évaluation HCERES de 2019 et de ses critiques, pour penser une structuration de ses projets encore embryonnaires à ce moment.

Le bilan 2019 de l'HCERES évaluant l'unité indiquait en effet :

*« Si le caractère novateur est revendiqué, sur tous les plans (scientifique-épistémologique, méthodologique, organisationnel, communicationnel), le travail de théorisation rigoureuse, comme cela est annoncé, est à entreprendre. C'est ce qui est l'objet du séminaire scientifique commun de l'année. Pour autant, une sérieuse consolidation théorique est indispensable pour réaliser la visée affichée d'articuler réalisations individuelles et projet collectif, et pour assurer la cohérence de l'ensemble ».*

C'est tout l'enjeu des évaluations. L'évaluation par les pairs a ceci de particulier, que la formulation qu'elle mobilise peut être comprise comme un encouragement bienveillant à explorer plus avant. C'est ainsi que notre laboratoire l'a entendue.

Les pairs bienveillants ou experts de 2019, enjoignaient le laboratoire BONHEURS, de sérieusement se consolider sur le plan théorique, et de passer du conditionnel de leur approche sur le volet scientifique-épistémologique, méthodologique, organisationnel et communicationnel, à la réalisation, voire à l'entreprise pour assurer une cohérence d'ensemble. Chacun peut comprendre l'importance du choix des mots, chaque occurrence, chaque qualificatif porte son lot de connotations en charge de l'inclinaison d'interprétation. Gageons que les conseils à l'écriture ont leur importance.

Si ces remarques des pairs bienveillants experts ont finalement pris soin de ne pas laisser penser que le travail d'enseignant-chercheur pouvait être autre chose qu'une entreprise sérieuse qu'ils en soient remerciés. Ainsi, peut-on considérer que c'est à leur invite et à l'engagement des membres du laboratoire que sur le plan organisationnel, le développement de chaires a rendu possible notre travail commun tout en revendiquant à la fois des singularités de recherche et une dynamique commune. Sur le registre

épistémologique, plusieurs chantiers achevés ont tenté d'opérationnaliser l'invite à partir d'un concept opératoire le savoir-relation. Après la publication de la Fin de l'École – l'ère du savoir-relation, et celle de l'article « L'école est finie ! L'ère trans-moderne du savoir-relation et la fin de la transmission ? », paru dans *Éducation et socialisation* 47 (2018), des publications collectives de chercheurs du laboratoire ont continué à penser le savoir-relation. Par exemple, l'article de Séverine Colinet et Mike Gadras, « Analyse de la première journée des « petits » bonheurs à l'École ». Quels savoirs et savoirs-relations mobilisés ? », paru dans *Tréma* 52 (2019), celui de Séverine Colinet et Béatrice Mabilon-Bonfils, « L'université des artistes ou comment utiliser la forme artistique pour former les professeurs », paru dans *Questions Vives*, N°34 (2020), consistant à penser une formation transversale de professeurs ancrée autour du bonheur d'apprendre par un savoir-relation, mais aussi la publication de numéros collectifs. C'est, par exemple, « Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : le savoir-relation dans la formation des enseignants » dans la revue *Phronesis* auquel ont participé 7 membres du laboratoire. Mais on pourrait citer également *l'Histoire mondiale du Bonheurs*, prix France Télévision en 2020 et d'autres encore.

Sur le plan méthodologique, fidèle à la diversité que porte l'acronyme BONHEURS, chacun a tracé sa voie, et chacun a contribué à œuvrer à des approches communes novatrices, comme le mettent au conditionnel les évaluateurs. C'est par exemple la publication d'un ouvrage paru en 2023 *Le spectacle-recherche, l'Art au service de la science*, ouvrage qui a formalisé un outil collégalement construit et mis en œuvre tous les ans par les membres du laboratoire et par les étudiants de nos masters. Ce spectacle-recherche, interface entre recherche et art est une initiative conceptualisée de mise en lien de l'art et de la science dans l'objectif de dépasser la dichotomie entre l'objectivité « froide » et l'imaginaire créatif, pour partager le savoir autrement, pour rendre compte de résultats de recherche, au moyen d'un dispositif spécifique et inédit. Ce spectacle-recherche était symptomatique de l'idée de Savoir-relation. Ce sont les nombreux festivals des objets de la culture populaire (FOCP), soutenus par l'IEA (institut d'études avancées) de CY Cergy Paris Université qui placent à la fois les objets et les cultures qui les portent dans l'interrogation des savoirs-relations constitutifs.

Sur le plan communication, l'entreprise fut également riche en manifestations, publications, collaborations avec des institutions en France, et en Francophonie, renforçant les confrontations scientifiques avec des chercheurs et chercheuses français et étrangers.

Restait cependant à prendre en considération, ce qui finalement est la demande *in fine* des pairs experts, « assurer la cohérence de l'ensemble ». Mais qu'est-ce que la « cohérence d'ensemble ». Du point de vue des religions, c'est très clair, c'est relier mais de manière scientifique systématique pourrait-on dire. Il y a des dogmes et assurer la « cohérence d'ensemble », c'est veiller à ce que rien n'en sorte, ni les propos, ni les initiatives, ni les individus. Bien-sûr, il peut y avoir des chapelles. Chapelle, courant, proximité épistémologique. Sur ce registre, le laboratoire BONHEURS se distingue par son ouverture dans la double filiation d'Edgar Morin et d'Edouard Glissant.

Son mode d'organisation, d'épistémologie, de collaboration n'utilise aucun des ressorts de la religion. C'est une entreprise librement consentie de chercheurs qui s'adosse sur les

principes de la complexité de Morin, parrain officiel du laboratoire, l'icône religieuse en moins. C'est-à-dire comment attraper un objet dans la diversité et la complémentarité, non pas à la recherche de la cohérence, mais de déterminer les limites des incohérences. Cela ne s'élabore ni ne se construit par des revendications, mais par des constructions.

C'est à ce titre que cet ouvrage *Le Savoir-Relation* cherche à travailler, conceptualiser son approche de la notion de bonheur en éducation et formation grâce à la notion de savoir-relation. Il a ainsi pensé un concept encore en gestation, le Savoir-Relation, fédérant les objets de recherche respectifs des membres du laboratoire. Ce concept est le fruit d'un travail collectif des chercheurs pour penser cette notion et l'opérationnaliser par la mise en commun de compétences, connaissances, créativité.

C'est une étape de notre conceptualisation collective : le Bonheur est le point focal de l'intérêt commun, que chacun se réapproprie dans la singularité des thématiques qui transparaissent dans l'acronyme BONHEURS (Bien-être, Organisation, Numérique, Habitabilité, Éducation, Universalité, Relations, Savoirs) et mobilise notamment par ce concept émergent, le savoir-relation.

Alors le résultat forme-t-il une cohérence d'ensemble ? La seule certitude, c'est que les chercheurs du laboratoire ont cherché à être cohérent ensemble. Mais cela n'est sans doute pas la même chose.

**Béatrice Mabilon-Bonfils, Directrice du laboratoire BONHEURS**  
**Line Numa-Bocage, Directrice adjointe du laboratoire BONHEURS**  
**Alain Jaillet, Directeur de la plateforme TECHSOLAB**



# **Le Savoir-Relation**

**Penser l'éducation du troisième millénaire**

**Béatrice Mabilon-Bonfils**

**Alain Jaillet**

**François Durpaire**

**(sous la dir.)**

# Table des matières

<i>Prolégomènes</i> .....	3
<i>Table des matières</i> .....	8
<i>Introduction</i> .....	9
<i>Partie 1 : La relation des savoirs</i> .....	21
Chapitre 1 : L'ère trans-moderne du savoir-relation .....	22
Chapitre 2 : La relation des savoirs en période de confinement .....	33
Chapitre 3 : Une éthique de la relation .....	47
<i>Partie 2 : Le savoir de la relation</i> .....	55
Chapitre 4 : Enseigner la relation.....	56
Chapitre 5 : L'expérience du stage comme émergence du savoir-relation .....	68
Chapitre 6 : Pour une didactique de la relation : Le cas des mathématiques .....	84
<i>Partie 3 : Savoir-être en relation</i> .....	93
Chapitre 7 : Le label « écoles du bonheur » .....	94
Chapitre 8 : La semaine du bonheur à l'école .....	102
Chapitre 9 : Le Festival des objets de la culture populaire.....	115
Chapitre 10 : Des architectures pour faire-relation .....	131
<i>Conclusion : Anthropologie du Savoir-relation</i> .....	139
<i>Bibliographie</i> .....	155
<i>Remerciements</i> .....	174



# Introduction

**Par François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils**

*« L'être humain est à la fois physique, biologique, psychique, culturel, social, historique. C'est cette unité complexe de la nature humaine qui est complètement désintégrée dans l'enseignement, à travers les disciplines, et il est aujourd'hui impossible d'apprendre ce que signifie être humain, alors que chacun, où qu'il soit, devrait prendre connaissance et conscience à la fois du caractère complexe de son identité et de son identité commune avec tous les autres humains ». Edgar Morin<sup>1</sup>*

En 1932, dans un texte d'une remarquable anticipation, Henri Bergson évoquait une humanité écrasée par les progrès techniques qu'elle était en train de faire...<sup>2</sup> L'intelligence fabricatrice de l'homme lui conférait un accroissement disproportionné. Face à ce corps démesurément grossi, l'âme restait trop faible pour le diriger. D'où les redoutables problèmes sociaux, politiques, internationaux. Henri Bergson en appelait à « un supplément d'âme » et affirmait que la mécanique exigeait une « mystique ».<sup>3</sup> L'explosion démographique - la population terrienne a quadruplé depuis -, la révolution numérique et le transhumanisme ont donné raison à Bergson : on parle désormais d'une humanité augmentée par la technique, mais en danger du fait de la crise écologique.

## **Osons la pensée générale !**

L'histoire des idées en matière d'éducation est passée en quelques décennies de grandes théories unificatrices (Durkheim, Bourdieu...) à une myriade d'études au plus près du terrain. Nous avons gagné en observation et en finesse d'analyse ce que nous avons perdu en vision systémique. Le chercheur entre désormais dans l'école et en interroge les acteurs... Il se méfie des visions globalisantes qui pourraient nuire à l'objectivité de ses observations. Dans ce contexte d'hyperspécialisation, toute idée générale est perçue comme creuse et illégitime. Ce qui a engendré une panne d'idée et de créativité dans le domaine des politiques publiques. L'institution va de réforme en réforme, ce qui a pour conséquence de perturber l'ensemble des acteurs. On se focalise sur l'administration du système plutôt que sur sa réforme spirituelle. Or, à l'heure de mutations technologiques aussi massives, c'est bien de ce supplément d'âme, évoqué par Bergson, dont les acteurs du système auraient besoin. Issues d'une diversité de disciplines - sociologie, histoire, psychologie... -, les sciences de l'éducation doivent inviter à penser le macrocosme. Nous sommes les « enfants du cosmos », comme l'écrit Edgar Morin ; des « principes organisateurs de la connaissance sont nécessaires pour faire face au défi de la complexité »<sup>4</sup>. Cet ouvrage assume cette ambition, en réactivant une pratique structurante de la

---

<sup>1</sup> MORIN Edgar, « Les sept savoirs nécessaires », *Revue du MAUSS*, 2006/2 (n° 28), p. 59-69. DOI : 10.3917/rdm.028.0059. URL : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>

<sup>2</sup> Henri Bergson, *Les deux Sources de la morale et de la religion* (1932), PUF, p. 338.

<sup>3</sup> Ibid, p. 329-331.

<sup>4</sup> Edgar Morin, *Relier les connaissances*, pages 457.

pensée aux siècles derniers, dans laquelle les champs conceptuels s'élaboraient par l'effort de formalisation collective plutôt que comme un marquage individuel de territorialisation de la recherche. En bref, insérer le savoir dans une unité, plutôt que le classer dans un catalogue. Penser différemment, ce n'est pas seulement oser la pensée générale – tout en restant adossé à la validation scientifique - ; c'est aussi avoir l'ambition de traduire cette pensée en transformation concrète du système. La première référence au terme de « savoir-relation » remonte à l'ouvrage que nous avons publié en 2014 : « La fin de l'École, l'ère du savoir-relation »<sup>5</sup>. Ce concept avait été conçu pour penser un triple tournant : un tournant global où il s'agit désormais d'éduquer les citoyens au monde plutôt que de les intégrer à la nation, un tournant numérique qui modifie la manière dont les savoirs sont construits et dispensés et un tournant normatif qui interroge la manière dont les normes se construisent au quotidien. Depuis, il a été repris et conceptualisé au sein du laboratoire BONHEURS<sup>6</sup>.

Traduisons ce concept à travers un exemple de la vie quotidienne : la relation des savoirs exprime le fait que je peux, via un moteur de recherche, consulter au moment où je le veux et de chez moi plusieurs recettes de cuisine pour le plat que je veux préparer ; le savoir de la relation dit ma capacité à trier parmi ces recettes celle qui convient le mieux à mon régime alimentaire, et à inventer le cas échéant ma propre recette comme fusion de celles qui me sont accessibles ; enfin, le savoir-faire relation traduit que cette capacité a été le fruit d'un apprentissage, et qu'elle n'est pas innée.

### Étape 3 – Un concept en gestation

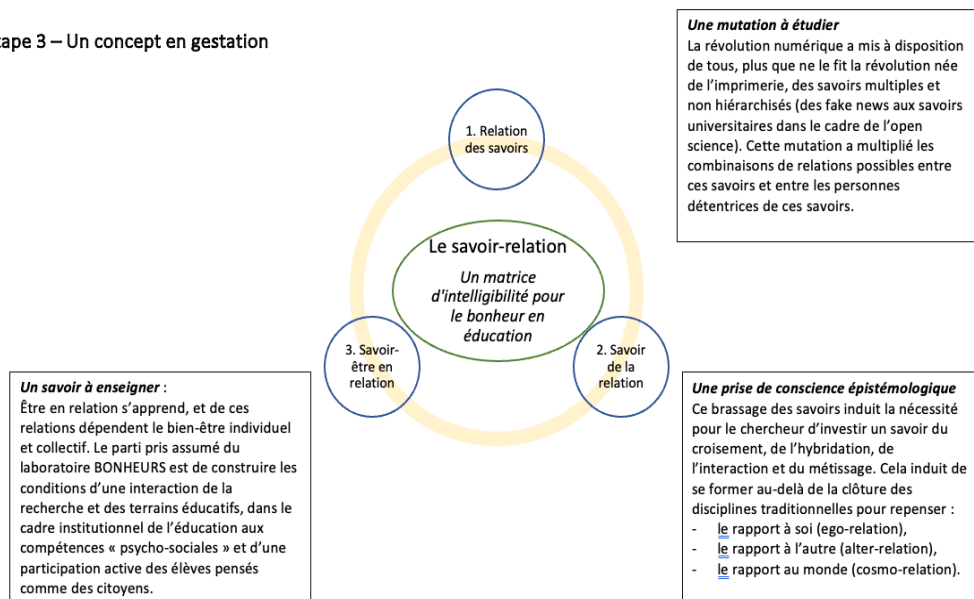


Figure 1 - Un concept et trois ordres différents

<sup>5</sup> Durpaire, F., Mabilon-Bonfils, B. (2014). *La fin de l'École ? L'ère du Savoir-relation*, Paris : Presses universitaires de France.

<sup>6</sup> Pelletier, M-A. Goyette, N. (2023) *Les habiletés relationnelles chez les enseignantes à la maternelle au Québec : un domaine de compétences socio-émotionnelles à développer pour favoriser leur bien-être*. Phronesis, Volume 12, numéro 2-3, p 257-270.

## **1. La relation des savoirs, de l'ordre de l'analyse des mutations de la société contemporaine**

La chute du mur de Berlin (novembre 1989) a scellé la fin des blocs idéologiques et de tout savoir clos. Parallèlement, la première version du web (mars 1989) a ouvert la voie à une infinité de combinaisons possibles entre les savoirs et les gens détenteurs et diffuseurs de ces savoirs. Dans ce contexte, des régimes de légitimité distincts entrent en conflit. La révolution numérique met à disposition de tous une profusion de savoirs de tous types, des simples *fake news* aux savoirs universitaires validés et diffusés dans le cadre de l'*open science*. Ces savoirs se télescopent, se nourrissent les uns des autres ou se contredisent : savoirs d'usage, savoirs d'expertise, savoirs profanes, savoirs d'action, savoirs pratiques, savoirs citoyens.

Les sciences sociales ont encore du mal à éclairer ces mutations. Elles se sont structurées dans la perspective des états-nations et elles se sont développées dans le cadre de la disciplinarisation des savoirs : construire Un savoir pour Une nation. En France particulièrement, on peine aujourd'hui à faire émerger un espace académique de réflexions communes, qui aboutirait à décompartimenter les disciplines selon le modèle des *global studies* anglo-saxonnes.

Le bâtiment physique n'est plus le lieu unique ni nécessaire pour transmettre la connaissance. L'accès via ces technologies à des sources d'informations et de connaissances différentes entraîne un déclin du monopole des établissements scolaires en matière de savoir. Aujourd'hui, l'urgence n'est plus à adapter l'école aux outils numériques, ni d'adapter les outils à l'école, mais de repenser l'accès aux savoirs et la construction des connaissances des élèves autant que la formation des professeurs. Les formes d'apprentissage deviennent modulables, hybrides, informelles ; elles permettent une désynchronisation temporelle et spatiale, une autonomisation des apprenants et s'appuient sur le tutorat et la collaboration.

La surabondance de messages n'est pas synonyme d'une relation intelligente au savoir. Elle introduit au contraire plus de confusion. Les réseaux sociaux mixent désormais tous les contextes. L'opinion, l'information et la désinformation se trouvent mélangés par les algorithmes, sans hiérarchisation des contenus. Le public participe à la distribution - en partageant des informations - et à la production en postant des vidéos.<sup>7</sup> L'enseignant doit relever de nouveaux défis, depuis que l'étudiant a la possibilité d'avoir l'information avant d'entrer dans la salle de classe. L'acte d'enseigner consiste désormais à transformer un savoir passif en un savoir sensé, un savoir qui devient intelligible parce qu'il est relié aux autres savoirs par une chaîne de causalité. Il s'agit de faire passer l'étudiant de « savoir » à « savoir pourquoi ».

### **La fin du voisinage : un progrès, vraiment ?**

La révolution numérique se présente souvent comme un progrès majeur pour l'ensemble de l'humanité : elle aurait notamment multiplié les possibilités de relations entre les savoirs, et par voie de conséquences elle nous aurait ouvert à toutes les rencontres, à

---

<sup>7</sup> « S'informer à l'heure des réseaux sociaux » Bruno Patino, <https://www.vie-publique.fr/parole-dexpert/291804-sinformer-lheure-des-reseaux-sociaux-par-bruno-patino>

tous les possibles. Avant même l'émergence des réseaux sociaux numériques, le sociologue américain Mark Granovetter avait évoqué cette « force des liens faibles » (*Strength of weak ties*, 1973)<sup>2</sup>. Les liens forts sont ceux que l'on a avec des amis proches (relations soutenues) tandis que les liens faibles sont constitués de simples connaissances. Les liens faibles sont dits « forts » parce qu'ils permettent de s'ouvrir à d'autres réseaux que ceux auxquels on a accès par les liens forts. Ainsi, les usagers d'internet auraient des contacts sociaux plus nombreux que ceux qui ignorent les nouvelles technologies. En revanche, les chercheurs relèvent que la participation à des sites de socialisation comme Facebook diminue de 30 % la possibilité de faire connaissance avec ses voisins.

### **L'homme sans lien**

On peut aussi évoquer la multiplication des liens absents, caractérisés par une absence d'interaction dans l'espace public. Les yeux rivés sur leurs appareils numériques, chaque individu se relie à un lointain virtuel plutôt qu'à l'interaction immédiate avec le chauffeur de bus, ou le passant recherchant son trajet et qu'il pourrait aider. Granovetter évoquait déjà le marchand de journaux que l'on croisait tous les matins ou le voisin dont on connaissait seulement le nom. Aujourd'hui, on ne connaît souvent plus son nom... Quant aux rencontres sentimentales, elles s'amorcent de plus en plus « en distanciel », par le biais d'applications de rencontre. Outre un effacement des liens forts, la question de la « force des liens faibles » est aussi à interroger. Ils ne seraient pas aussi riches et porteurs de diversité qu'on pourrait le penser de prime abord. Des chercheurs ont pu démontrer l'absence de xénophilie sur les réseaux sociaux, où les tribus numériques recouperaient les clivages sociaux ou ethnoculturels. Facebook n'est pas conçu pour augmenter la diversité de nos relations ; il s'appuie sur nos relations pour nous en suggérer d'autres. La similarité est le premier moteur de notre mise en relation. De ce fait, plus de relations entre les savoirs peut conduire à moins de relations entre les personnes. C'est la conclusion à laquelle sont arrivées des psychologues de l'université du Kansas<sup>8</sup>, qui ont comparé les relations d'étudiants provenant du campus de l'université du Kansas (25 000 étudiants) avec ceux de quatre petits collèges du Kansas situé en zone rurale (comportant 525 élèves en moyenne). L'hypothèse de recherche était que la possibilité de rencontrer beaucoup de personnes différentes aurait dû conduire à se faire des amis dans des milieux différents. Cependant, le constat fut tout autre. Plutôt que d'essayer de s'ouvrir à des personnes différentes, – en désaccord avec eux sur de grands sujets de société –, les étudiants ont passé au crible la large population du campus pour se faire un cercle d'amis qui leur ressemblaient, piégés dans une bulle d'homogénéité. Les étudiants des petits collèges, avec moins de choix disponibles, ont dû à l'inverse se constituer un cercle d'amis en étant moins exigeants sur leurs critères. Il se sont faits un cercle d'amis finalement plus diversifié.

L'être humain est un sujet fondamentalement social (Wallon, 1941) un *homo sociologicus*. Or, les liens sociaux deviennent de plus en plus fragiles. Les communautés d'appartenance peinent à apporter la protection et la reconnaissance dont auraient besoin les individus. Les institutions de socialisation en mesure de pallier les excès de

---

<sup>8</sup> Angela Bahn, Kate Pickett et Christian Crandall Social ecology of similarity : Big schools, small schools and social relationships.

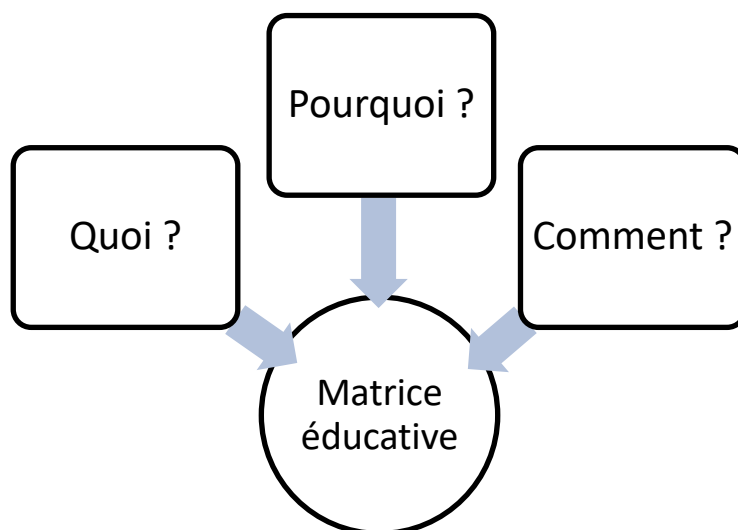
l'individualisme sont en crise : famille, école, emploi, corps intermédiaires, institutions républicaines. Serge Paugam évoque à ce sujet une disqualification sociale, née de la désagrégation des quatre grands types de liens sociaux : liens de filiation, de participation élective, de participation organique et de citoyenneté.<sup>9</sup> Les individus ne naissent plus chez eux aujourd'hui, ou même à proximité de chez eux (disparition des cliniques de proximité). À la différence des siècles passés, ils ne vieillissent plus au sein de leur famille et ne meurent plus chez eux, au milieu des leurs. L'homme du XXI<sup>e</sup> siècle est en passe de devenir un homme *absolu* au sens étymologique – un homme *sans lien*. Coupé de l'animal - du fait de la déruralisation du monde - et du divin – du fait de la sécularisation – l'homme est sous la menace de se couper de l'humain, sous l'emprise d'un capitalisme digital privilégiant les intérêts du marché.

## 2. Le savoir de la relation, de l'ordre de la prise de conscience épistémologique

L'ouverture des savoirs est porteuse d'un défi de taille : investir cette masse de savoirs pour la mettre à distance, la vérifier, et la hiérarchiser. Il n'y a pas seulement addition de tous ces savoirs mais invention de nouveaux savoirs, produits de l'interstice, du frottement, de l'hybridation. Ce tournant intellectuel implique de se former et de savoir former différemment, bien au-delà de la clôture disciplinaire traditionnelle.

### Pour une éducation terrienne

Trois grandes questions liées à l'éducation définissent ce que nous pourrions qualifier de **matrice éducative**. Cette matrice éducative explique et conduit le fonctionnement du système éducatif pour une période donnée.



---

<sup>9</sup>Serge Paugam, <https://ses.ens-lyon.fr/articles/le-lien-social-entretien-avec-serge-paugam-158136#section-6>

-Le « Pourquoi » : quelle est la finalité de l'éducation ? Dans quelle société souhaitons-nous vivre ? Quel citoyen souhaitons-nous former ?

-Le « Quoi » : Quel savoir enseigne-t-on ? Qui le définit ? Dans quel intérêt ?

-Le « Comment » : avec quelles méthodes pédagogiques ?

Trois autres questions parachèvent cette matrice éducative : celle du fonctionnement de l'école, celle de la place de l'école au sein de la société, celle du statut de l'éducateur.

En premier lieu, tout système éducatif est échafaudé à partir du projet politique qu'il poursuit. L'objectif qui a présidé à la création de l'école publique, à la fin du XIXe siècle, est lié à la création des états-nations. Le citoyen national à éduquer devait maîtriser la langue unificatrice de la nation et partager ses valeurs, la connaissance de son histoire et de sa géographie. Le savoir était largement enserré dans les limites de frontières que l'on cherchait à légitimer. Le modèle traditionnel, qui a dominé dans les premières années de l'école publique, est actuellement en crise. Notre laboratoire entend penser une nouvelle matrice éducative adaptée aux enjeux du troisième millénaire, une matrice permettant de passer de l'éducation nationale à l'éducation terrienne. Le sursaut civilisationnel évoqué par Henri Bergson passe par la capacité à réenrichir la vie des hommes de liens plus humains : la solidarité, la fraternité, l'attention à chacun. Ces liens s'enracinent dans la conscience d'appartenir à la même humanité. Relier l'homme à l'humain, c'est former des citoyens capables de résister à la marchandisation capitaliste, qui n'a plus de contre-pouvoir depuis la fin des idéologies. Désormais, chaque moment de notre vie est passé au crible des algorithmes pour être transformé en produit marchand.

En deuxième lieu, le savoir de la relation vise à enseigner la condition humaine, définie par le fait d'être à la fois un individu (relation à soi), membre de la société (relation à l'autre) et d'une espèce commune (relation au monde). Le citoyen-monde doit aujourd'hui maîtriser une diversité de langues et connaître les différentes civilisations. Il doit pouvoir comprendre l'histoire de son territoire et de sa nation au sein d'une histoire planétaire, qui s'accélère au XVIe siècle avec la communication de tous les continents, porteuse à la fois de métissages et d'oppressions – esclavages et colonisations. Le XXe siècle fait naître des interrogations sur la survie même de l'espèce, et la prise de conscience d'une communauté de destins face à la crise écologique et au défi technologique.

Enfin, les pédagogies devraient être centrées sur le plaisir d'apprendre, la motivation, le projet de l'élève et la coopération.

On passerait alors de l'école conçue au milieu du XIXe siècle autour d'un triptyque « maître, tableau, manuels » à une « école extensive », pensée comme un laboratoire de démocratie. Quand l'« école étendue » désigne la même école qui se prolonge grâce aux objets numériques, nous appelons « école extensive » une école transformée par ses objets, à la fois dans ses missions, dans ses contenus et dans sa forme.

*Tableau 1 : Une matrice éducative pour l'école extensive*

	Modèle traditionnel	Crise de transition	Modèle idéal
Contexte historique	Naissance de l'école publique (révolution industrielle fin XIXe)	Révolution numérique (fin XXe, début XXIe)	Avènement d'une école extensive (troisième millénaire)
Projet	Former les citoyens de l'État-nation	Perte de sens du projet éducatif	Former les citoyens-monde
Savoir	Disciplines scolaires	« socle », « compétences »	Savoir-relation
Pédagogie	Cours magistral	Classe inversée	Fin de la classe
Vie scolaire	Verticalité	Contestation de l'autorité	Démocratie scolaire
Place de l'école	École sanctuaire	Concurrence numérique	Hybridation numérique-présentiel
Éducateurs	Monopole enseignant	Concurrence professeurs-parents	Coéducation

### **Glissant et Morin, comme pères fondateurs**

Deux sources intellectuelles principales, et un contexte historique majeur ont alimenté notre cheminement scientifique.

Le contexte, c'est l'épidémie du COVID-19. En raison du confinement scolaire, cette période a été le théâtre de modifications sans précédents : développement de l'école à la maison, essor de l'hybridation scolaire, augmentation de la fracture scolaire et numérique. Une enquête menée par notre laboratoire<sup>10</sup>, a mis en exergue l'importance de la relation présentielle pour la socialisation des élèves et la construction de leur personnalité, mais également l'émergence de nouvelles relations entre parents et enseignants.

Deux pensées irriguent les racines de notre concept. En premier lieu, celle d'Édouard Glissant<sup>11</sup>, qui place la Relation - définie comme le lieu de la rencontre entre toutes les différences du monde - au cœur de son univers conceptuel et poétique. La pensée de Glissant nous a invité à introduire les mutations de la mondialité dans les sciences de l'éducation. La créolisation du Tout-monde nous a invité à penser la rencontre entre savoirs profanes et savoirs sacrés, entre savoirs populaires et savoirs des élites, entre différents niveaux de contenus disponibles sur la toile : informations, rumeurs, *fake news*, articles de vulgarisation, articles scientifiques... Ensermer l'apprenant et l'enseignant dans les limites de programmes scolaires préétablis ne permet pas de faire face à ce défi de la relation continue entre ces savoirs.

---

<sup>10</sup>Ce sera l'objet du chapitre 2.

<sup>11</sup>Glissant, E. (1990), *Poétique de la relation (Poétique III)* Paris : Galimard et Glissant, E. (2009) *Philosophie de la relation*, Paris : Gallimard.

En second lieu, la pensée d'Edgar Morin a fortement irrigué notre réflexion, notamment du fait de la participation de ce dernier à nos travaux. Il fut notamment le premier parrain d'une des formations créée par le laboratoire, le Master Bien-être dans les organisations. En 1998, le ministre de l'éducation nationale Claude Allègre lui avait demandé de contribuer à une rénovation pédagogique pour répondre au défi de l'expansion des connaissances. Des journées thématiques furent alors organisées. Edgar Morin y était revenu sur les deux défis qu'il identifiait pour penser la connaissance au cours du troisième millénaire : d'abord, le défi de la globalité, avec l'inadéquation entre un savoir compartimenté dans les disciplines et les réalités multidimensionnelles, transnationales, polydisciplinaires, voire transdisciplinaires; enfin, la non-pertinence de notre mode de connaissance et d'enseignement, qui nous apprend à séparer et non à relier ce qui pourtant est tissé ensemble.<sup>12</sup>Dans ce cadre, Edgar Morin assigne quatre grandes missions à l'éducation du troisième millénaire :

1. Former des esprits capables d'organiser leurs connaissances plutôt que d'emmagasiner une accumulation de savoirs.
2. Enseigner la condition humaine.
3. Apprendre à vivre. Il n'y a pas de « recette » de vie mais on peut enseigner à relier les savoirs à la vie. À la suite de Descartes, on peut enseigner une méthode pour bien construire son esprit, une méthode qui permet d'affronter les problèmes du vivre.
4. Refaire une école de la citoyenneté. Sur ce dernier point, Morin évoque les deux finalités du nouveau millénaire : établir une relation de contrôle mutuel entre la société et les individus par la démocratie, accomplir l'humanité comme communauté planétaire. L'enseignement doit contribuer, non seulement à une prise de conscience de notre *Terre-Patrie*, mais aussi permettre que cette conscience se traduise en une volonté de réaliser la citoyenneté terrienne. Il alerte sur le fossé entre les « connaissant » – dont la connaissance est du reste morcelée – et les citoyens, surinformés mais laissés dans l'ignorance. La réduction du politique au technique et à l'économique produit une perte des repères et des horizons. Elle induit un affaiblissement du civisme, le refuge dans la vie privée, l'alternance entre apathie et révoltes violentes.<sup>13</sup>

Que reste-t-il des recommandations d'Edgar Morin ? Il a fortement inspiré les référentiels de compétences élaborés par l'UNESCO et a contribué à l'évolution de la pensée en éducation à travers le monde, mais il n'a pas infusé la culture professionnelle des acteurs du système éducatif français.<sup>14</sup> L'objectif de notre laboratoire est de corriger ce paradoxe, en traduisant de manière opérationnelle la pensée de Morin, par la mise en place de dispositifs au plus près du terrain.

---

<sup>12</sup>Morin, Adgar Relier les connaissances, Paris, Seuil, 1999, page 8

<sup>13</sup>Morin, Edgar, « Les sept savoirs nécessaires », *Revue du MAUSS*, 2006/2 (n° 28), p. 59-69. DOI : 10.3917/rdm.028.0059. URL : <https://www.cairn.info/revue-du-mauss-2006-2-page-59.htm>

<sup>14</sup>Stéphane Germain, Le long chemin vers l'éducation complexe, Le café pédagogique, consulté le 28 mai 2024, <https://www.cafepedagogique.net/2024/05/07/le-long-chemin-vers-leducation-complexe/>



### **3. Le savoir-être en relation, qui est de l'ordre d'un parti pris assumé de la part du laboratoire BONHEURS, de promouvoir de nouveaux savoirs à enseigner dans le cadre de l'enseignement scolaire**

L'institution scolaire désigne aujourd'hui ce nouvel horizon sous le terme de « compétences psycho-sociales » (CPS) ou « compétence socio-émotionnelles ». Les CPS recouvrent « la capacité d'une personne à maintenir un état de bien-être psychique et à le démontrer par un comportement adapté et positif lors d'interactions avec les autres, sa culture et son environnement » (OMS, 1994).

#### **Apprendre le métier de vivre**

*« Vivre est le métier que je lui veux apprendre. En sortant de mes mains, il ne sera, j'en conviens, ni magistrat, ni soldat, ni prêtre ; il sera premièrement homme : tout ce qu'un homme doit être, il saura l'être au besoin tout aussi bien que qui que ce soit ; et la fortune aura beau le faire changer de place, il sera toujours à la sienne », Jean-Jacques Rousseau<sup>15</sup>.*

Ces nouveaux savoirs induisent une nouvelle manière d'enseigner, dont la terminologie "cours d'empathie"<sup>16</sup> ne parvient pas totalement à rendre compte. À partir de la rentrée de septembre 2024, les compétences psychosociales, seront enseignées dans toutes les écoles : gestion des émotions, vivre-ensemble, estime de soi, respect des autres. De nombreuses limites se posent néanmoins à cette évolution. En premier lieu, on peut évoquer la marginalisation de ces cours d'empathie. Dans l'école primaire, il y a une injonction contradictoire : on introduit ce nouvel enseignement au moment où on rappelle la prédominance des fondamentaux : mathématiques et français. Il reste cette idée sous-jacente, qu'enseigner autre chose que les disciplines traditionnelles conduirait à une école du laxisme... La raison de cette contradiction tient à un imaginaire structurant (Castoriadis, 2006) du système éducatif français, qui a longtemps opposé plaisir et apprentissage, savoirs populaires et savoirs académiques, émotion et raison. Guy Vincent (1994) a développé une théorie de « la forme scolaire » qui s'articule autour d'un espace (la classe qui est un « univers séparé pour l'enfance »), d'un temps (organisé par les savoirs à transmettre) et d'un professionnel en charge de cette transmission. Cette forme scolaire est encore très largement héritée de l'objectif de « socialisation méthodique de la jeune génération » (Durkheim, 1922) née sous la Troisième république. Elle s'est construite au travers d'une discipline, de règles et de contraintes (Foucault, 1975) perpétuant un ordre social édifié sur le modèle de l'Église (Dubet, 2004) et réprimant le « naturel » au profit du savoir.

Au niveau de l'enseignement secondaire, la cannibalisation du temps scolaire par les disciplines ne laisse aucune place pour le savoir de la vie. Apprendre le métier de vivre entre par effraction à l'école, lorsque surgit un conflit dans la classe ou dans la cour de récréation. Ce que les chercheurs en éducation appellent le curriculum caché (*Hidden Curriculum*). Les textes institutionnels évoluent - évoquant le « socle », le « curriculum », les « compétences » - mais la « forme scolaire » reste enserrée dans une grammaire de

---

<sup>15</sup>Rousseau, Jean-Jacques, Emile ou De l'éducation,

<sup>16</sup>Les « cours d'empathie » - expression utilisée par Le ministre de l'Éducation nationale Gabriel Attal – sont expérimentés en janvier 2024 dans un millier d'écoles (de la maternelle au CM2).

l'école : logique programmatique, organisation en classes de niveau, découpage horaire. Pour les enseignants habitués à transmettre un savoir disciplinaire, le paradigme de l'éducation complexe conduit à une révolution intérieure qui remet en cause leur perception du métier. Edgar Morin fustige ce qu'il appelle des « fonctionnaires du savoir » qui ont plus l'amour de leur discipline que des enseignants. De nombreux enseignants ne se voient pas enseigner sans adossement à la discipline qui les ont formés et forgés. Pourtant, le système éducatif a connu des professeurs bivalents, notamment au niveau du collège.<sup>17</sup> Toute révolution éducative se joue donc au niveau de la formation et du recrutement des enseignants. Ces derniers doivent avoir d'abord la mission de faire grandir l'élève - envisagé dans sa globalité - et non pas seulement de lui faire acquérir une somme de connaissances mono-disciplinaires. Ce changement de modèle n'est pas une dévalorisation du métier. Le modèle de l'enseignant devrait être celui d'ingénieur pédagogique, et non plus être de quasi-mathématicien ou de quasi-historien...

La deuxième limite concerne donc le contenu des apprentissages. En comptant le nombre d'occurrence dans le premier kit d'empathie fourni à l'enseignant, en janvier 2024<sup>18</sup>, on constate que la dimension critique est peu investie. Les termes relatifs à la création d'une société plus solidaire sont par exemple absents. Au final, on peut se demander si l'objectif est de former des individus dociles et obéissants, respectueux de l'ordre établi quel qu'il soit, ou des citoyens critiques ? S'agit-il de former l'*homo sociologicus*, ou l'*homo economicus* ?<sup>19</sup> Lorsque le système se déshumanise, apprendre à vivre, c'est apprendre à résister. Toute réforme doit poser la question de l'indépendance de l'institution scolaire par rapport à l'économie libérale. Concevons-nous l'École comme devant préparer la meilleure version de la société dans laquelle nous souhaitons vivre ou comme devant reproduire une société dont nous serions déjà satisfaits ? Quel intérêt sert l'École ? L'intérêt de toute la société ou l'intérêt de ceux qui la dirigent ? Si l'on estime que la force de notre projet démocratique est de fournir aux citoyens les moyens de faire progresser la société dans laquelle ils vivent, alors l'exigence critique est primordiale. L'enfant ne doit pas être dressé et formaté dans la continuité du modèle durkheimien ; il est un individu capable de penser par lui-même et dont la parole doit compter au sein de la Cité. Et l'École doit former cet élève-citoyen capable d'inventer une société plus vertueuse, plus démocratique, et plus respectueuse de l'humain.

### **Savoir-vivre heureux**

Aucune réforme éducative ne peut être menée sans se soucier de la souffrance des enseignants. Le métier d'enseignant est un métier engageant une relation de face à face, qui implique le corps dans un espace public, occasionnant un brouillage des frontières

---

<sup>17</sup>Encore aujourd'hui, en classe de 6<sup>e</sup>, la physique-chimie, les Sciences et Vie de la Terre et la Technologie sont regroupées et selon les collèges enseignées par le même professeur.

<sup>18</sup>Le kit « empathie » est disponible en ligne :

<https://eduscol.education.fr/document/53961/download?attachment>

<sup>19</sup>Une distinction peut être faite à ce sujet entre les compétences psychosociales (OMS), qui recouvrent une dimension sociale, cognitive et émotionnelle, et les compétences transformatives (OCDE). L'Organisation de Coopération et de Développement Économique fait le lien entre ces compétences et la réussite professionnelle. Dans ce cadre, les individus sont vus comme devant participer au mieux à la productivité de la société.

entre vie personnelle et espace professionnel. Les travaux des sociologues Lantheaume et Hérou (2008) montrent que la difficulté de l'enseignant va de pair avec une impuissance à agir : l'usure morale, le sentiment d'échec et d'inutilité sociale caractérisent son expérience professionnelle. Chaque enseignant se sent responsable de ses classes, de l'ordre scolaire, de la mise en œuvre des programmes dans un contexte d'apparente autonomie. La souffrance au travail des enseignants est autant une souffrance identitaire qu'une difficile gestion de l'incertitude, dans un cadre protecteur qui se fissure.

À la souffrance au travail des enseignants répondent les souffrances des élèves à l'école. Si beaucoup de professeurs vivent des épreuves au travail inédites, de nombreux élèves vivent à l'école des souffrances peu traitées par la recherche. Jamais l'angoisse scolaire des élèves et des familles n'a été aussi forte. La médiatisation des phénomènes de harcèlement scolaire aux conséquences tragiques, constitue un écran à la prise en considération de la souffrance scolaire ordinaire des élèves. La compétition accrue dans le système scolaire, les modalités nouvelles de socialisation et les pratiques d'humiliation (Merle, 2005) sont porteuses de souffrances. Le sens des études est devenu confus, si ce n'est de réussir ou d'échouer au sein d'une compétition scolaire.

Une des réponses contemporaines à ces souffrances serait de construire un système éducatif à l'écoute des besoins les plus profonds de l'être humain. Le propre de l'homme est de ne pas se satisfaire de sa simple survie. Il existe une tension qui l'élève au-dessus de sa condition animale, une tension qui le pousse à vouloir mener une vie heureuse. Dans la tradition philosophique issue de la Grèce ancienne, la notion de bonheur s'articule autour de deux pôles : le pôle *hédoniste*, qui met l'accent sur la quête du plaisir ; le pôle *eudémoniste*, qui met l'accent sur la quête du sens. Une vie agréable pour les uns (Aristippe de Cyrène), une vie utile et épanouissante pour les autres (Platon, Aristote). Entre cette quête du plaisir et cette quête du sens, il y a la condition première, la quête de la paix, liée à la capacité à surmonter la souffrance et les difficultés de toute existence. Le bonheur n'est pas un concept abstrait, ni un état stable qu'on gagnerait une fois pour toute comme on gagne à la loterie. C'est un art de vivre heureux, une joie à conquérir quotidiennement, en dépit des vicissitudes de l'existence.

## **Repolitiser le bonheur**

*« Le but de la société est le bonheur commun ».*

Article 1 de la Constitution française, 1793

Repolitiser le bonheur, c'est se départir d'une vision utilitariste et individualiste du bonheur pour revenir à l'idée originelle de bien commun, au fondement des révolutions de la modernité (en France, aux Etats-Unis, à Haïti). Selon l'expression de l'historienne Sophie Wahnich, la révolution française est née de cette « démocratisation du bonheur ».<sup>20</sup> Repolitiser le bonheur, c'est créer une école du bonheur qui serait aussi une

---

<sup>20</sup> Sophie Wahnich, « 1789 : la révolution française ou la démocratisation du bonheur », dans François Durpaire (dir.), *Histoire mondiale du bonheur*, Paris, Le Cherche Midi, 2021, pp. 175-181.

école de la bonté, une école dont le projet serait de former de « bons humains » et non pas seulement de « bons élèves ».

L'enseignement des compétences psychosociales est une étape importante dans cette évolution, qui induit un certain nombre de mutations pédagogiques. Il s'agit d'abord de traiter les questions sous un angle positif - créer un climat scolaire bienveillant - et pas seulement sous l'angle du problème à résoudre - la lutte contre le harcèlement. Ensuite, l'enjeu est de créer chez l'élève des comportements vertueux. Informer ne suffit pas à inspirer. Transmettre une valeur ne garantit pas l'action : connaître le bien n'est pas faire le bien, à l'inverse de ce que pensait Platon.<sup>21</sup> La leçon d'éducation civique et morale, dans le cadre d'un cours magistral, doit être remplacée par la mise en situation fictive (jeu de rôle) et réelle (projet des élèves dans le quartier). L'enfant n'est plus laissé en marge de la citoyenneté. Il est doté d'un maximum de droits, ce qui lui permet d'apprendre la citoyenneté en la mettant en pratique. Au sein de chaque école, chaque groupe d'élèves serait amené à conduire un projet d'amélioration de la vie des gens, à l'échelle de leur quartier. Citons l'exemple de l'école du bonheur de Thiaroye, au sud de Dakar, où les enfants ont une place importante dans l'assainissement du territoire (collecte des déchets, recyclage, sensibilisation...). Dans ce contexte, si toutes les écoles étaient mises en réseau, on mesurerait le pouvoir de l'éducation en matière de transformation globale. La médiation scolaire est également à généraliser, en formant les élèves à pouvoir répondre, par le dialogue, aux situations de tensions. La méthode PIKAS est aussi un exemple de pratiques efficaces, en associant le harceleur au règlement du problème dont il est la source. On lui demande ce qu'il pourrait faire pour aider le harcelé : on le rend acteur du retour au bien-être de sa victime.

Enseigner l'estime de soi est un enjeu d'égalité sociale. C'est s'assurer que chacun puisse avoir les moyens - matériels et psychologiques - de devenir ce qu'il rêve de devenir. En cela, la notion de bonheur n'est pas réservée aux quartiers favorisés des pays favorisés. Il est la clef d'une réforme pour plus de justice à l'échelle du monde. Ce qui fait la spécificité de l'identité humaine, c'est d'avoir la conscience du bien et du mal, d'avoir à faire un choix entre les deux... Selon un conte cherokee, il y a un combat en chacun de nous entre le loup blanc - qui représente le bien, l'altruisme, la bienveillance, la confiance - et le loup noir - qui est le mal, l'envie, la colère, le chagrin, l'ego... Et c'est dans l'enfance que se trouve la clef, dans cette somme d'amour, de blessure, d'humiliation, de colère ou de générosité qu'on a reçu en héritage.... C'est l'optimisme fondamental - celui qui relie le bien individuel et le bien collectif - que l'homme est un animal éduicable et que la société - via l'institution qui forme les nouvelles générations - a le pouvoir de donner les clefs à chaque enfant, pour qu'il puisse nourrir son loup blanc. L'homme n'est ni bon ni mauvais, mais le monde peut devenir meilleur, si l'école s'attelle à nourrir en chacun la connaissance fondamentale : sa capacité à aimer.

---

<sup>21</sup> Christine Jourdain, *L'enseignement des valeurs à l'école, L'impasse contemporaine*, Paris, L'Harmattan, 2004.

## Partie 1 : La relation des savoirs

Historiquement, la chute du mur de Berlin (1989) a scellé la fin des savoirs repliés sur eux-mêmes – bocs idéologiques -, et des clôtures entre les gens, avec des mobilités accrues dans le cadre de la mondialité. L'invention du web (1990) a inauguré l'ère des savoirs en interrelation. Cette révolution a engendré des conséquences plus importantes sur la vie quotidienne des citoyens que ne le furent celles de l'imprimerie. Elle impacte nos relations (de la possibilité de faire savoir mes disponibilités sur un site de rencontre à la mobilisation solidaire dans le cadre d'une œuvre humanitaire), notre manière de consommer (eBay®, Amazon® et autres sites marchands), notre ordre politique (rôle des réseaux sociaux dans le printemps arabe en décembre 2010). La notion de savoirs s'est démultipliée avec les outils technologiques : les encyclopédies collectives, les réseaux de connaissance, la diffusion informationnelle instantanée, les déclinaisons entre savoirs pratiques, savoirs d'action et savoirs scientifiques, sans compter l'émergence de l'intelligence artificielle.

Le premier chapitre écrit par Béatrice Mabilon-Bonfils montre que la relation des savoirs entre en résonnance avec la trans-modernité, en contrepoint de la notion d'accélération de Rosa. Le deuxième chapitre revient sur un contexte majeur de la période contemporaine. Le confinement lié au COVID-19 permet de comprendre comment la relation des savoirs peut coexister avec l'absence de relations présentesielles entre les acteurs de l'école : parents, élèves et professeurs. Le troisième chapitre, écrit par Séverine Colinet, permet de comprendre que ces mutations du temps présent appellent une éthique de la relation, et une attention accrue portée à chacun.

# Chapitre 1 : L'ère trans-moderne du savoir-relation

Par Béatrice Mabilon-Bonfils

Avec la trans-modernité *liquide* (Bauman, 2006), l'École, institution de la modernité, oscille entre pluralisation des normes et affermissement des discours et modes d'emprise. L'École en tant qu'« institution imaginaire de la société » (Castoriadis, 1975) est affectée par un changement de paradigme sociétal qui en questionne le sens dans la double acception de signification et de direction. L'École, hier lieu de définition du sujet discipliné, est aujourd'hui aux prises avec un *topos* trans-moderne (Mabilon-Bonfils, 2014). Les valeurs centrales de cohésion - certes hégémoniques - qui construisaient hier le contrat-citoyen moderne sur une culture intériorisée et inclusive, conforme en cela à la raison des Lumières, sont aujourd'hui invalidées dans une École désenchantée. Il s'agit d'une organisation scolaire qui ne produit plus clairement les normes et les repères collectivement admis au point que les processus d'émancipation sont rendus possibles à la fois par et contre l'éducation. Si l'École est qualifiée de désenchantée, ce n'est pas tant qu'il y eut un âge d'or de l'égalité scolaire, mais bien que les mutations cognitives et sociologiques contemporaines de nos sociétés - donnant au plus grand nombre la possibilité de décrypter les règles du jeu social et donc scolaire- ont rendu socialement inacceptables les inégalités sociales, sexuelles et ethniques. Ces inégalités étaient presque pensées comme naturelles, auparavant, à défaut souvent acceptées comme indépensables.

## 1. Une nouvelle rythmique sociétale : syncope de la trans-modernité

Une nouvelle rythmique sociétale est à l'œuvre qui scelle l'émergence de la « trans-modernité » (Mabilon-Bonfils, 2014). Si la question du sujet est centrale, c'est que la modernité puise ses racines dans la double étymologie/« institution de sens » (subjectum/subjectus) (Balibar, 2012), dans les tensions entre les figures dialogiques de l'assujettissement et celles de la subjectivation, entre des sujétions plurielles et la souveraineté de sujet moderne. La modernité, c'est l'alliance de l'autodéfinition du sujet, de l'universalité de la Raison, pensée comme émancipatoire, de l'idéal de maîtrise de son destin par l'individu, du sens d'une histoire eschatologique et progressiste. À la modernité abstraite des philosophes du XVIIIème succède une seconde phase de modernité débutant avec le XIXème jusqu'aux années 1960, dite de « modernité institutionnelle », où les individus, échappant progressivement aux communautés traditionnelles, sont pris en charge par des institutions de socialisation, de contrôle, et d'inculcation des valeurs centrales de cohésion sociétale, valeurs intériorisées par les sujets, même lorsqu'ils y résistent où les transgressent. Vers les années 1960 s'ouvre une seconde phase de la modernité, qualifiée de postmodernité, portée par une mise en question des formes de pouvoirs disciplinaires, une nouvelle conception de la socialisation, de l'identité, de la construction des normes, du sujet, que Zygmunt Baumann qualifiera de liquide. D'autres y voient une radicalisation de la modernité qualifiée de modernité avancée, haute modernité, modernité réflexive. Nous proposons de dépasser l'antinomie « seconde modernité/postmodernité », grâce à la notion de trans-modernité en ce qu'elle s'insère dans une nouvelle rythmique sociétale (Mabilon-Bonfils, 2018).

Le tableau suivant propose notre lecture philosophique taxinomique des idéaux-types de sociétés :

Tableau 1 – Récapitulatif idéal-typique

Tradition Communauté ( <i>Gemeinschaft</i> )	Solidarité mécanique, Société holiste Domination traditionnelle Statut, Principe hiérarchique confiance localisée qui stabilisait les liens sociaux dans le temps et l'espace par des systèmes de parenté eux-mêmes situés dans des communautés locales et consolidée par des cosmologies religieuses	Les hypothèses transcendantales empêchent l'émergence d'un regard scientifique sur le social
Modernité Société ( <i>Gesellschaft</i> ),	Solidarité organique Montée de l'individualisme Domination légale-rationnelle universalité de la Raison émancipatoire, idéal de maîtrise de son destin par l'individu, sens d'une histoire eschatologique et progressiste rationalisme positivisme optimisme désenchantement du monde Différenciation des institutions Contrat, Principe démocratique socialisation/transmission surveillance et contrôle Prométhée (métaphore de la productivité moderniste) Stratégies et action rationnelle reconnaissance de droits universels	Sociologie classique Sociologisme, Individualisme méthodologique A. de Tocqueville, K. Marx, E. Durkheim, M. Weber, T. Parsons
Seconde modernité Modernité réflexive (ou avancée, haute ...)	Crise de l'institution Tensions entre la sphère productive, centrée sur l'efficacité, la rationalité fonctionnelle, la productivité et la sphère culturelle, centrée sur l'expansion, l'épanouissement personnel Déclin des formes traditionnelles d'appartenance Cela ouvre les « champs de la décision » dans un contexte plus imprévisible. L'individu a de plus en plus le choix et de chance mais aussi de risques Remise en cause de l'idée de progrès Crise de l'articulation entre modernisation économique et intégration sociale « Déconventionnalisation » Pluralisation des pratiques Retour de l'acteur réflexivité Pluri-socialisations Sociabilité	Relationnisme Méthodologique appropriation réflexive de la connaissance Habitus, Configuration A. Touraine, P. Bourdieu A. Giddens, N. Elias, U. Beck

Postmodernité	<p>Résurgence de solidarité mécanique  épuisement des grands récits (des systèmes d'explication du monde et de l'histoire qui donnent un sens univoque aux sociétés humaines)  primat du présent  pluralité des appartenances  socialité  Dionysos (métaphore de l'effervescence polymorphe de la postmodernité), tactiques, réseaux, société liquide</p>	<p>Relativisme  signifiants flottants du discours ordinaire  rationalités plurielles de l'inattendu  Déconstruction  accent mis sur l'imaginaire, le discours empruntant à la littérature, à l'esthétique autant qu'à l'observation directe  culture du sentiment Philo-  sociologie Cultural studies  Z. Baumann , M. (de) Certeau ;  J-F. Lyotard , G. Pavlich,  J. Baudrillard, J. Derrida,</p>
Transmodernité	<p>Solidarités affinitaires  Bricolages normatifs, négociations plurielles, identités plurielles  <i>Agency</i>/pouvoir d'agir, capillarité  Retour de l'Émotion  Socialités alternatives  Arrangements ordinaires  Lieu-lien  Responsabilité, Liberté et pressions  Autonomie comme contrainte  Affermissement des modes d'emprise, grammaire sociale moderne  Inclusions/exclusions  Cyndinisation  Lutte contre élèves en échec  pluralité des mondes normatifs  Bricolage mythologique, partage émotionnel, fragmentation institutionnelle, identifications multiples, participations affinitaires, résurgence des solidarités mécaniques et des liens de communalisation, néo-parochialisme  Glocal  Primat du symbolique  équité, identité, reconnaissance sociale</p>	<p>Transdisciplinarité  adhésion et adhérence  Du concept à la notion</p>



La trans-modernité, ce n'est ni une socialisation verticale moderne, ni une socialité liquide postmoderne, ni les socialisations plurielles de la seconde modernité. Ni rupture postmoderne, ni continuité paradigmatique de la seconde modernité mais deux cohérences syncopees dans une trans-modernité, une nouvelle fréquence sociétale, une sorte de musique de fond, sur laquelle la mélodie se détache et prend sens sauf que « jouent simultanément dans notre trans-modernité une pluralité de mélodies, dans une dialectique de dérythmisation/rerythmisation » (Michon, 2013). Cette rythmique sociétale trans-moderne se nourrit de manière dialogique de deux tendances contradictoires. D'une part, la souplesse offerte par le bricolage normatif de la post modernité est au cœur même de la forme sociétale, au sens de Simmel (et de la forme scolaire). D'autre part, la coercition et le symbole, instruments du pouvoir moderne, gardent leur efficace, mais d'une nouvelle façon : le contrôle portant globalement sur des compétences de plus en plus informelles. Ce contrôle ne vise plus tant la normalisation qu'il n'accepte des révisions perpétuelles de modes d'action (Bajoit, 1997), tout en conservant une « grammaire sociale » moderne. La trans-modernité impose la réévaluation de la notion de sujet et de subjectivation, ce qui se traduit par des mutations dans les modalités de construction des règles et des normes sociales (et particulièrement scolaires). Le passage des sociétés modernes aux sociétés de la trans-modernité impose la réévaluation de la notion de sujet qui ne peut être sans effet sur les modalités de construction de la règle et des normes scolaires. Être sujet, est-ce être assujetti ? Ou bien devenir sujet-acteur de ses choix ? La rupture de paradigme que connaît notre système sociétal tient largement à ce questionnement (et l'École est au cœur de ces mutations). Être sujet n'est-ce pas d'abord être en relations ?

## **2. Le sujet transmoderne c'est le sujet en relations**

Qu'elles soient qualifiées de postindustrielles ou d'hyper-industrielles au sens où pour Bernard Stiegler elles demeurent placées sous le signe de la reproductibilité, de l'investissement et de la révolution technologique, les sociétés contemporaines sont entrées dans l'ère du global. L'échelle et le rythme du monde ont radicalement changé. Cela questionne autant la production des savoirs pour penser le monde que l'éducation au monde que l'École dispense.

Dès lors, nos sociétés contemporaines vivent une transition profonde dans le domaine du contrôle social : un champ socio-cognitif totalement renouvelé porté par des schèmes de culture et d'action qui s'ajustent à la configuration dominante des relations sociales. Reconnaître l'existence de grandes mutations, voire d'un nouveau paradigme sociétal requiert une actualisation de la théorisation du contrôle difficile à penser après Michel Foucault (Lianos, 2001). Elle ne peut se réduire à la thèse de la « dispersion de la discipline » dans la société contemporaine (Garland & Young, 1983 ; Shearing & Stenning, 1985). Comme l'écrivent Lianos et Douglas : « Le souci du contrôle institutionnel ne peut donc continuer d'être vu comme une prolongation d'assujettissement, ni dans le sens d'une soumission ni dans son acception foucauldienne de la constitution de l'être humain socialisé en sujet. La vision moderniste globale du contrôle n'est plus opérante dans une grande majorité de contextes contemporains » (Lianos, Douglas, 2001, p. 441).

Aucune théorie sociologique ne peut faire l'économie d'une inscription du sujet dans la concrétude des rapports sociaux et historiques. Il nous faut aujourd'hui penser une théorie du sujet en dialogue et en dépassement de l'approche de Foucault. Pour lire le contemporain, il nous faut repenser la perspective foucauldienne (Foucault, 1975), si importante pour la compréhension du contrôle social moderne. Ce contrôle est une ingénierie moralisante, mais aussi le socle de production d'un sujet mentalement souverain et normativement auto-discipliné. Foucault distingue deux formes principales : les disciplines et les contrôles régulateurs, soit « une anatomo-politique du corps humain et une biopolitique de la population ». La biopolitique foucauldienne des pouvoirs est une forme d'exercice du pouvoir porté sur des populations, mais elle suppose une prise de pouvoir sur le corps individuel. Avec la constitution subjective du corps devenue consciente depuis les années 1950 (Andrieu, 2017), elle passe par l'intériorisation/discussion des normes disciplinaires répressives. Le déploiement actuel des thématiques sécuritaires, autant intérieures qu'extérieures montre d'ailleurs la pertinence des analyses foucauliennes. Didier Fassin et Dominique Memmi (2004) montrent comment le remplacement chez Foucault de la notion de bio-pouvoir par la notion de gouvernementalité participe de la bascule vers une herméneutique du sujet, soit le passage de la gouvernementalité des corps au gouvernement de soi-même de notre ère trans-moderne. Et Foucault de d'examiner ce qui résiste au pouvoir et, en lui résistant, crée des formes de subjectivation et de forme de vie qui échappent aux biopouvoirs. La dynamique même en est fondée sur la liberté des « sujets » et sur leur capacité d'agir sur la conduite des autres. C'est l'être en relations qui est au cœur de l'époque transmoderne.

La réflexion critique de Foucault porte aussi sur la fonction des sciences sociales dans le projet humaniste. Il faut également appréhender ces mutations dans un cadre théorique renouvelé, permettant d'interpréter les modes dialogiques et imbriqués de dialogue entre rapports sociaux et expérience subjective des individus. Car, par-delà leurs différences, toutes les sociologies classiques, des sociologies de l'intégration aux sociologies critiques ou aux sociologies utilitaristes, partagent cette même prémisse : il y a correspondance sur des modalités - certes différentes selon les théories - entre logiques sociales, pratiques et conduites individuelles. L'interprétation univoque du monde social des sociologies naissantes repose sur l'idée que l'inscription sociale des individus les constitue comme sujets, assujettis, soumis au contrôle social, aliénés par les contrôles sociaux, et produits du contrôle social. Oscillant entre pôle compréhensif et pôle explicatif, les sociologies naissantes questionnent l'emprise du social sur des individus réifiés : la raison individuelle y est soumise aux exigences du collectif. Il est probable que l'inscription dans le champ des sciences de la réflexion sur le social a nécessité, dans un premier temps, cette dissolution du sujet, que les mutations culturelles liées à la trans-modernité remettent aujourd'hui en question. Le sujet trans-moderne c'est le sujet en relations.

*La qualité de la relation au monde : Une réciprocité vivante entre nous et le monde*

Hartmut Rosa dans son ouvrage « Résonance : Une sociologie de la relation au monde » (2018) définit de manière heuristique la résonance, concept qui n'est pas réductible à un état de concordance ou d'harmonie entre le sujet et le monde, une sorte d'écho qui renverrait à l'identique. C'est une rencontre qui agit sur le monde et qui nous transforme

les sujets car le sujet et le monde ne préexistent pas comme entités isolables, mais sont les produits de ces relations. Une rencontre chargée d'énergie, à la condition qu'elles ne soient pas des « relations sans relation », des relations muettes, strictement instrumentales, ce qu'il nomme des résonances. Les éléments fondamentaux des relations humaines au monde sont inextricablement, et non pas successivement, corporels, émotionnels et cognitifs. Être touché, affecté (Mabilon-Bonfils, 2015) par l'autre fait partie de nos expériences quotidiennes. Selon Hartmut Rosa (2018), tout dans la vie dépend de la qualité de notre relation au monde c'est-à-dire de la manière dont les sujets que nous sommes pour l'expérience du monde prennent position par rapport à lui, bref de la qualité de notre appropriation du monde. Les modes d'expérience et d'appropriation du monde ne sont jamais déterminés de façon purement individuelle : ils sont toujours médiatisés par des modèles sociaux économiques et sociaux culturels. Ce sont les axes de « résonance » entre le moi et le monde qui définissent la qualité de cette relation et donc le bonheur. Les sujets ne se tiennent pas face au monde mais dans le monde un monde auquel ils sont inextricablement liés. C'est cette réciprocité vivante entre nous et le monde qui définit selon lui la qualité de vie et le bonheur. Cela dépend de la façon dont nous nous approprions le monde en l'assimilant activement. La qualité de la vie humaine et des rapports sociaux ne se mesurent pas simplement ressources dont nous disposons aux options qui s'offrent à nous - et Rosa est très critique des sociologies qu'ils nomment « ressourcistes » - elle ne peut s'apprécier au contraire que par l'étude du type de relations au monde qui gouvernent cette vie. L'idée pour la modernité selon laquelle la multiplication des ressources et des options était gage en soi d'amélioration de la qualité de la vie est trompeuse. À la suite de Karl Marx à Axel Honneth en passant par Hannah Arendt, Nietzsche, Kafka, Weber, Charles Taylor, Adorno et Jürgen Habermas, il nous en propose deux lectures opposées et complémentaires, celle d'une sensibilité accrue des sujets à la résonance et celle d'une « catastrophe de résonance ». Or, les institutions qui déterminent les formes possibles, les axes et les intensités des relations que nous pouvons développer avec le monde, sur un plan non seulement cognitif, mais également émotionnel et physique. Les modes d'expérience et d'appropriation du monde ne sont jamais déterminée de façon purement individuels, ils sont toujours médiatisés par des modèles sociaux économiques et sociaux culturels.

Cette relation entre moi et des « fragments du monde » peut échouer de multiples manières. Du côté du sujet, soit il se fige, il se ferme à un monde qu'il imagine hostile, il « devient incapable de réagir au monde avec empathie » ; soit il est réduit à la fonction de simple écho du monde, il s'adapte et ne se met plus lui-même en jeu. La dépression le guette. Du côté du monde, les relations résonantes échouent quand celui-ci est tout entier rigidifié, « lorsqu'il ne chante et ne vibre plus », ou lorsqu'à l'inverse, il est tellement imprévisible et chaotique qu'il n'est plus possible de « discerner dans cette cacophonie ni fréquence ni voix capable de se faire entendre ». Les relations visant la maîtrise et la domination s'opposent aux possibilités d'établir des relations résonantes qui supposent la rencontre entre ce qui a de la valeur pour moi (ce que l'auteur appelle les évaluations faibles) et ce qui a de la valeur pour le monde (les évaluations fortes). Hartmut Rosa cite des études qui montrent que « l'intérêt propre porté à un fragment de monde, ou à un domaine d'activité, n'augmente pas avec le succès ou la récompense de notre engagement, mais avec l'expérience de notre capacité à produire nous-mêmes quelque chose, à atteindre le monde ».

Selon Hartmut Rosa (2018), tout dans la vie dépend de la qualité de notre relation au monde c'est-à-dire de la manière dont les sujets que nous sommes pour l'expérience du monde prennent position par rapport à lui, bref de la qualité de notre appropriation du monde. Les modes d'expérience et d'appropriation du monde ne sont jamais déterminée de façon purement individuelles ils sont toujours médiatisés par des modèles sociaux économiques et sociaux culturels. Ce sont les axes de « résonance » entre le moi et le monde qui définissent la qualité de cette relation et donc le bonheur. Hartmut Rosa s'emploie à cerner les sphères propices ou non à « l'instauration d'axes de résonance intenses et durables et par là même à l'expérience d'une vie heureuse ». Il propose de distinguer « trois dimensions de la relation de résonance : une dimension horizontale, qui a trait aux relations sociales – amitiés, relations intimes et relations politiques -, une dimension dite, faute de mieux, diagonale, qui est celle des relations au monde matériel et enfin une relation verticale qui concerne la relation au monde comme totalité ». La notion de savoir-relation se nourrit de ces capacités de résonance.

### 3. Le concept de savoir-relation

La relation, dans sa contemporanéité, est marquée par sa dé-temporalisation (elle est immédiate) et sa dé-spécialisation (elle s'affranchit de la distance).

Dans ce contexte, le terme de "savoir-relation" désigne en premier lieu **la relation des savoirs** : c'est l'idée d'une circulation accrue des savoirs comme il y a déplacement croissant des hommes et des marchandises. Le savoir n'est définitivement plus clos. Il est impossible de le concevoir dans les limites de disciplines séparées hyperspécialisées qui ne font plus sens (Morin, 1986). Il n'est également plus possible de le réserver à une élite, et d'en priver la majorité. La forme scolaire tirait sa fonction de la monopolisation du savoir légitime, ce qu'Ernest Gellner, s'exprimant en langage wébérien nommait « le monopole de l'éducation légitime ». (Gellner, 1989), devenu selon lui, plus important et plus décisif que le monopole de la violence légitime. La diffusion d'une culture homogène, assurée par un système scolaire dont la fonction normative est placée sous le contrôle de l'Etat est aujourd'hui en butte avec la montée de cultures allogènes : certes ce n'est pas nouveau au sens où l'école de la république s'est construite comme lieu cardinal de construction de la citoyenneté par un projet fondateur de neutralisation des lieux et milieux, construisant « Un savoir pour une Nation ». (Mabillon-Bonfils, 1998) mais avec l'allongement de la scolarité et la massification (qui n'est qu'une démographisation et pas une démocratisation qualitative (Merle, 2012) de l'enseignement secondaire voir des débuts de l'enseignement supérieur, cela engage une rupture de ce paradigme unitaire et normatif. D'une part, les relais de socialisation sont de plus en plus prégnants, d'autre part le lieu polarise diversement les différents milieux qui à leur tour rétroagissent sur le lieu scolaire. S'il y a concurrence des instances de socialisation, c'est qu'elles sont des lieux et milieux alternatifs et complémentaires. La concurrence des autres lieux de socialisation dont certains sont radicalement allogènes au système scolaire et l'accroissement des poly-déterminations individuelles effritent l'intégration autour de valeurs centrales incontestées ou dominantes. Elle multiplie les modes d'insertion scolaire. La focalisation de la famille sur l'enfant et la démocratisation de l'accès au système scolaire n'ont certes pas entraîné un déclin des autres instances de socialisation du fait même des modalités variables d'insertion scolaire selon les milieux. La place des

groupes de pairs s'est accrue avec la division des élèves par classe d'âge et l'ouverture des familles sur l'extérieur. Une sociabilité autonome des jeunes se dessine articulant les milieux différemment. La concurrence des autres relais de socialisation conçus comme lieux symboliques de production de normes alternatives, concurrentes et complémentaires, tels les groupes de pairs, les « Églises », les tribus au sens de groupes affinitaires, les média ou encore certains lieux de consommation, se complexifie avec l'irruption de plus en plus marquée à l'École des normes extra-scolaires réinterprétées par le système scolaire. Les modes d'insertion au système scolaire sont pluriels et certains modes d'insertion caractérisés par des milieux spécifiques sont plus valorisés que d'autres par le lieu apparemment neutre constitué par l'École (Dubet, Martucelli, 1996). Ces mutations fragilisent la construction des sujets, alors même qu'une rupture sociale majeure, quoique presque invisible meut le contrat sociétal : les valeurs centrales de cohésion - certes hégémoniques - qui construisaient hier le contrat-citoyen moderne sur une culture intériorisée et inclusive, conforme en cela à la raison des Lumières, sont aujourd'hui invalidées dans une École désenchantée, une organisation scolaire qui ne produit plus clairement les normes et les repères collectivement admis. Ce contrat reposait sur l'inculcation par l'École, institution moderne par excellence, d'une république moniste (Giust-Desprairies, 2003), d'une citoyenneté abstraite moderne, dans un schéma porté par la laïcité et la méritocratie comme mythes fondateurs et sur un contrôle social produisant un sujet discipliné. L'École est alors soumise à de nombreux codes normatifs, pas toujours congruents entre eux : des exigences civiques, à celles du marché ; des exigences de performances individuelles, à celles du respect des identités collectives et individuelles. La complexité et la plurivocité de règles s'opposent à la complétude et au caractère univoque de la règle qui définissait le modèle disciplinaire. Les modalités mêmes du contrôle changent, passant d'un contrôle centralisé même si disséminé, à un contrôle local, latéral, « à côté », plus horizontal. Cela confirme la visée propre au pouvoir contemporain - se rendre plus invisible encore. L'École ne punit plus pour inclure, elle exclut pour gouverner l'hétérogénéité, pour gérer l'incertitude. Ainsi s'interprètent les règles dans le lieu scolaire, requérant la mobilité des élèves entre filières et établissements, requérant les modes de sélection et de bannissement dans des filières ou des établissements générant d'ailleurs un sentiment d'abandon chez certains élèves. Les processus d'inclusion/exclusion prennent le relais des processus de surveillance/contrôle. Le déclin de la discipline scolaire au profit de l'injonction d'autonomie est porteur de nouvelles exigences pour le sujet, en quête de réussite sociale autant que d'identité singulière et ce, particulièrement à l'École. A ce tournant normatif se conjugue un tournant global qui interroge la raison d'être de l'école, qui pendant des années a consisté, quel que soit le pays, à former des citoyens intégrés à la nation. Il est relayé par un tournant numérique lié à l'explosion des technologies numériques. Le bâtiment physique n'est plus le lieu unique pour transmettre la connaissance. L'accès via ces technologies à des sources d'informations *différentes* entraîne un déclin du monopole des établissements scolaires : on passe d'un savoir institué à un savoir-relation. La notion même de savoirs s'est démultipliée avec les outils technologiques : les encyclopédies collectives, les réseaux de connaissance, la diffusion informationnelle instantanée, les déclinaisons entre savoirs pratiques, savoirs d'action et savoirs scientifiques. Si ces tournants questionnent autant la *production des savoirs* pour penser le monde que *l'éducation au monde* que l'École dispense et donc nécessite de penser relation des

savoirs et la relation aux savoirs. il engage aussi une nouvelle manière de penser la Relation, cette capacité de « résonance » que Rosa lit comme des moments intenses de bonheur subjectifs liés à des formes d'expérience de résonance même s'il éclaire aussi en contrepoint la relation d'aliénation comprise comme une relation au monde muette. Ainsi en second lieu, le "savoir-relation" revêt une dimension active, lorsque la relation des savoirs induit **un savoir de la relation**. Le savoir-relation, en tant que Relation des savoirs, savoir relier au monde, s'impose objectivement. Le savoir-relation, en tant que conscience de la Relation, savoir de la Relation, s'apprend et se travaille pour faire une construction à partir d'une donnée brute. C'est dans ce passage que l'enseignant retrouve sa légitimité, le sens de sa vocation : transformer la relation des savoirs en savoir de la relation. L'ouverture des savoirs - on dit en anglais « penjing information » - est porteur de nouveaux défis.

### **Une pédagogie du Savoir-relation**

Si la résonance correspond à l'expérience éphémère et volatile d'une qualité dans la relation au monde où l'enseignant et les élèves se mettent alors à vibrer ensemble, chacun en conservant sa propre voix. Hartmunt Rosa (2022) suggère la mise en œuvre d'une pédagogie de la résonance, à savoir une appropriation active d'un « fragment du monde » lui permet aux élèves de faire l'expérience d'une relation qui le transforme., des moments de vibration synchrone en cours, associés à un enthousiasme et une inspiration partagé entre professeurs et élèves. Le professeur y est qualifié de « diapason ».

Sa réflexion part de l'étude de la tendance généralisée à l'accélération. « folle » de nos sociétés à partir des années 1970, et simultanément dans différentes dimensions (technique, transformations sociales, rythme de vie). Rosa considère que la réponse à cette spirale de l'accélération, de l'urgence et de la pénurie de temps ne passe pas uniquement par la décélération, mais par la recherche d'une qualité de relation au monde : la résonance. « Si l'enseignant parvient à capter l'attention de ses élèves de telle sorte que cela crépite en cours, surgissent alors des moments où les esprits se touchent. [...] Apparaît alors une chose pour laquelle je peux m'enflammer » (Ibid. p. 25).

Selon Rosa, trois types de relations des élèves à l'école existent ; une relation d'indifférence, une relation de répulsion envers l'école (l'élève se sent agressé par l'école et se construit contre (Dubet 2002) , deux versants de l'aliénation et une relation de résonance grâce à laquelle élèves et enseignants se mettent à vibrer autour de la matière à transmettre. L'auteur fait le choix d'illustrer ses idées avec des paroles de morceaux de musique qui soulignent le caractère parfois aliénant de l'école pour les élèves (comme Another Brick in the Wall Part 2 de Pink Floyd ; School de Supertramp ; Mad World de Tears For Fears), mais aussi avec des films de cinéma (par exemple Le cercle des poètes disparus, Écrire pour exister) qui rendent compte de l'émergence progressive d'une relation de résonance au sein de la classe.

Son travail se focalise alors sur le rôle fondamental de l'enseignant pour faire « naître des étincelles » et engager avec ses élèves un processus de transformation vers des moments de résonance ; Reprenant la métaphore musicale, Rosa souligne que « l'enseignant passionné est un diapason » (Ibid. p. 98) qui donne l'impulsion par son enthousiasme pour la matière pour qu'en retour elle parle aussi à l'élève. La question se pose des modalités pratiques de cette pédagogie qui ne peut se réduire au charisme et au leadership de

l'enseignant. L'auteur y aborde notamment la question de la reconnaissance : « ce qui a lieu dans une salle de classe, c'est une lutte pour être reconnu, valorisé, vu, et la crainte, la peur d'être blessé » (Ibid. p. 107), montrant la nécessité d'instaurer une relation de confiance en classe, qui permet ensuite d'entendre ce que dit l'autre de manière constructive. Il ne s'agit pas d'une compétence professionnelle au sens strict mais bien d'un processus. Il appuie aussi son raisonnement sur un nécessaire développement professionnel en constante construction, un processus de résonance dans lequel le sujet travaille et altère la matière tout en se transformant lui-même à son contact. La résonance porterait en elle un moment d'ouverture, de risque à l'imprévu et d'improvisation qui la distinguerait de la compétence, ici entendue comme une simple maîtrise procédurale et manipulatoire.

C'est dans une logique comparable, de développement professionnel que nous proposons de penser une pédagogie du savoir-relation qui s'appuie sur la construction collective d'une expérience positive de l'école est à construire, à partir de l'idée que si le savoir s'apprend et se construit dans la relation.

Évidemment, *nihil nove sub sole* et les travaux de Serina-Karsky (2013) montrent comment des pédagogues de l'École nouvelle ont par le passé pensé l'école comme étant un lieu d'éducation, mais également d'épanouissement de l'enfant et d'éducation à la vie sociale. La prise en compte des individualités, tout autant que l'apprentissage de la socialisation, ont la visée de faire de l'école un lieu où les enfants se sentent respectés et apprennent à respecter les autres, où les relations de confiance qui s'instaurent s'appuient sur un rapport différent de l'adulte à l'enfant, l'enfant étant considéré comme un sujet.

C'est dans une logique comparable de développement professionnel que nous proposons de penser une pédagogie du savoir-relation qui s'appuie sur la construction collective d'une expérience positive de l'école est à construire, à partir de l'idée que si le savoir s'apprend et se construit dans la relation. C'est celle embryonnaire encore que nous mettons en œuvre dans le master BEO (bien-être dans les organisations) car former les éducateurs au bien-être est le premier des leviers alors même que les résistances de certains personnels à l'égard de la bienveillance en éducation sont patentes assimilées à du laxisme. En pensant la bienveillance comme une exigence professionnelle liée à la démocratisation de l'école, Jellab et Marsollier montrent une « bienveillance en actes » qui permet non seulement de penser une pédagogie du bien-être, qui ne soit pas une éducation au bien-être, mais qui suppose également une mise en œuvre pouvant s'inscrire dans des dispositifs (Jellab, Marsollier, 2018). Former les enseignants et les éducateurs à une pédagogie du bien-être, c'est leur donner des éléments de travail pour engager une réflexion individuelle et collective sur leur posture, leurs représentations, leurs pratiques.

Dans une logique de professionnalisation progressive, l'étudiant-professionnel en exercice contractualise sous la responsabilité d'un tuteur de formation un parcours de formation par semestre, organisé autour de la réalisation d'un « chef d'œuvre »... Le parcours de l'étudiant est individualisé. L'objectif est d'apporter les cadres théoriques du bien-être et de mettre en œuvre des ingénieries du bonheur dans les établissements d'éducation ou de formation et de traduire de manière empirique le savoir-relation.

La formation repose sur plusieurs piliers :

- un master évalué et organisé par compétences
- le choix du parrain annuel du master (comme Edgar Morin, Boris Cyrulnik, etc.) pouvant susciter enthousiasme et engagement, associé à de grandes conférences et donc la mobilisation d'un savoir de la relation,
- La mobilisation d'un spectacle-recherche (Lecorre, Mabilon-Bonfils) outil de construction de la coopération nécessaire entre les étudiants (et auquel se soumettent aussi les formateurs), moment de convivialité et de relations entre pairs,
- l'articulation d'autoévaluation, évaluation par les pairs et évaluations par compétences
- la combinaison d'un suivi individualisé, d'analyses, de pratiques et d'activités de coopération
- un séminaire expérimental où les anciens étudiants de la formation et les doctorants post-formation rencontrent les étudiants, dans l'objectif de mobiliser les relations entre porteurs de savoirs et d'expériences et apprenants,
- une réflexion sur les compétences socio-émotionnelles , les espaces architecturaux de bien-être, la psychologie positive, le rapport entre bien-être et numérique, la recherche sur le bonheur en éducation et formation
- une hotline méthodologique et relationnelle qui repose sur les savoirs de la relation

Ces premiers jalons ont pour objectifs de nourrir une potentielle communauté éducative inclusive par la recherche, de développer une pédagogie du savoir-relation encore en gestation dans les lieux de formation de ces professionnels. L'école deviendrait alors l'institution « juste » ricoeurienne, au sein de laquelle « le vivre-bien ne se limite pas aux relations interpersonnelles, mais s'étend à la vie des institutions » (Ricoeur, 1990, p.227). Elle en appellerait ainsi la « visée éthique », qui est « la visée de la "vie bonne" avec et pour autrui dans des institutions justes » (*Ibid.*, p.203).



## Chapitre 2 : La relation des savoirs en période de confinement

Par Cédric Tkaczuk, Jean-Louis Durpaire, François Durpaire

La pandémie de Covid 19 fut vécue comme une situation de crise eu égard à l'ensemble de nos relations : relations familiales, amicales ou professionnelles, relations au sein de nos institutions et des établissements scolaires avec lesquels nous travaillions, relations dans l'ensemble de la société. Imaginer une relation des savoirs alors qu'il n'y a plus de relation présenteielle entre les acteurs de l'école, c'est le défi posé par le confinement. Un laboratoire temporel au moment où d'aucuns envisagent l'avènement d'une école en distanciel.<sup>22</sup> Comment les savoirs se mettent en relation en l'absence totale de relation présenteielle entre les personnes ? Quid de l'idée de continuité pédagogique ? Quels en sont les effets sur la forme scolaire ? Que reste-t-il de cette période inédite dans l'histoire de l'éducation ?

Sur décision du Président de la République, l'ensemble des écoles, des collèges, des lycées et des universités françaises ont été fermés à compter du 16 mars 2020<sup>23</sup>. Le ministre de l'Éducation nationale a invité les professeurs à mettre en place une continuité pédagogique et à maintenir un lien entre l'élève et ses professeurs. Un protocole dit « Covid 19- Continuité pédagogique » leur a été adressé. Celui-ci précise : « Ce lien avec l'École et les apprentissages doit être maintenu sous des formes différentes. Il est important que chaque élève, qu'il ait une connexion internet ou non, bénéficie de cette continuité. L'élève scolarisé dans le second degré a besoin d'être accompagné dans l'appropriation des ressources et des outils. Ses professeurs, le chef d'établissement, avec l'appui des corps d'inspection, veillent à ce que chaque élève renforce et poursuive ses apprentissages, en se référant aux ressources adaptées à son niveau. »<sup>24</sup>

Dans ce même protocole, le ministre a posé des principes généraux : « La continuité pédagogique est destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages. Les activités proposées s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement. Le travail demandé doit être régulier. Il doit pouvoir être réalisé dans un temps raisonnable, indiqué explicitement. Le temps consacré à chaque discipline doit être corrélé aux horaires habituels. Les travaux proposés sont adaptés au niveau d'enseignement et aux capacités des élèves. Ils pourront être l'occasion de s'appuyer plus spécifiquement sur des compétences variées adossées au travail autonome. »

---

<sup>22</sup> Mabilon-Bonfils, Durpaire, La fin de l'école, Paris, PUF.

<sup>23</sup> Cette date se situait une semaine après les vacances d'hiver de la zone A de la métropole, deux semaines pour la zone B de la métropole et pour la Guadeloupe, trois semaines pour la zone C de la métropole ; pour l'académie de la Réunion durant les vacances (qui étaient du 7 mars au 23 mars 2020).

<sup>24</sup> COVID-19 – Continuité pédagogique

Protocole à destination des professeurs du 2<sup>nd</sup> degré devant assurer une continuité pédagogique <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/continuit-p-dagogique---protocole-destination-des-professeurs-2nd-degr--52032.pdf> Consulté le 18 mars 2020

La situation était totalement inédite pour le système éducatif français. Même pendant les deux guerres mondiales, les écoles et établissements scolaires n’avaient pas été fermés en totalité et des moyens de remplacement avaient été trouvés pour faire face à l’absence des professeurs mobilisés. Le 2 décembre 1939 le gouvernement avait créé un service pour l’enseignement à distance (ancêtre du CNED), mais il ne bénéficiera que de moyens limités.

Sur le terrain, la situation n’a pas pu être anticipée et le passage d’un mode « totalement présentiel » à un autre « totalement à la maison » a été brutal. L’appel aux technologies de l’information et de communication pour l’enseignement (TICE) s’est révélé complexe. Le site du CNED, « Ma classe à la maison », a enregistré dès le début du confinement plus de 2,1 millions d’inscriptions, dont 1,7 million de la part de familles « qui peuvent donc connecter plusieurs enfants sur un même compte », selon Michel Reverchon-Billot, directeur général du CNED ; « 125 000 classes virtuelles ont été créées ». Le service pouvait être utilisé en lui-même ou comme complément à l’action des enseignants.

Dans ces conditions, il paraissait intéressant d’examiner comment les élèves chez eux ont vécu cette continuité pédagogique et comment le collège s’adaptait à ces consignes. Le protocole ministériel ne faisait aucune place à l’innovation mais privilégiait la continuité à un double niveau :

continuité de la forme scolaire : « Le temps consacré à chaque discipline doit être corrélé aux horaires habituels. »

continuité des contenus d’enseignement : « Les activités proposées s’inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s’est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l’établissement. »

## **1. Contexte et modalités de l’enquête**

Commencé le 16 mars, l’enseignement à distance s’est prolongé jusqu’au 18 mai pour les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>, jusqu’au 24 mai pour les 4<sup>e</sup> et les 3<sup>e</sup>. Il a donc duré 9 ou 10 semaines (en ayant retranché les deux semaines de vacances de printemps. A noter que la reprise de l’enseignement présentiel n’a pas été déclarée obligatoire et que certains élèves ont donc continué à suivre l’enseignement à distance jusqu’à la fin de l’année scolaire.

Des instructions et recommandations ministérielles ont été formulées rapidement ; dès le 20 mars 2020 un « Vademecum continuité pédagogique Coronavirus –COVID-19 »<sup>25</sup> a

---

<sup>25</sup> <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/coronavirus-covid-19-vademecum-continuit-p-dagogique-66201.pdf>

été mis en ligne, précisant la notion de « continuité pédagogique » : « La continuité pédagogique est destinée à s'assurer que les élèves poursuivent des activités scolaires leur permettant de progresser dans leurs apprentissages, de maintenir les acquis déjà développés depuis le début de l'année (consolidation, enrichissements, exercices...) et d'acquérir des compétences nouvelles lorsque les modalités d'apprentissage à distance le permettent. Les activités proposées s'inscrivent naturellement dans le prolongement de ce qui s'est fait en classe auparavant et/ou dans une préparation possible de ce qui sera fait dès le retour dans l'établissement. »

De son côté, dans un communiqué, le 23 mars, le syndicat SE UNSA a invité à « faire confiance aux équipes » : « C'est la deuxième semaine du confinement et l'enseignement à distance, la continuité de la scolarité doivent trouver leurs marques dans un temps long. Tous les personnels éducatifs ont été dans une situation stressante dans les premiers jours de cette crise sanitaire. Dans ce contexte, les mesures prises à l'échelle locale doivent contribuer à créer un climat d'apprentissage serein. » Le SE-Unsa demande un changement de paradigme dans l'Éducation nationale. Il faut faire confiance aux équipes pédagogiques pour mettre en place une continuité pédagogique sur le temps long »

Dès le 17 mars, des critiques se font jour sur les recommandations ministérielles en matière de continuité pédagogique. Ainsi dans *The conversation*<sup>26</sup>, Jean François Cerisier estimait ainsi qu'il n'y a « pas beaucoup d'innovation donc dans la manière de penser l'école, alors que les conditions auraient pu inviter à l'imagination et à la créativité institutionnelle » et que « plusieurs arguments font douter du bien-fondé de cette démarche et, malheureusement de son efficacité ». Il pense que « plutôt que d'essayer de reproduire à la maison l'école avec sa forme scolaire héritée de Condorcet, la pandémie de Covid-19 pourrait être et sera peut-être un magnifique laboratoire pour repenser l'école à l'ère du numérique ».

Dans ce contexte, notre enquête s'est donné pour objectif d'étudier la vie et le travail scolaire des collégiens français pendant le confinement dû à l'épidémie de Covid 19. Notre étude a consisté à interroger directement les collégiens via une plateforme web. Le questionnement s'est voulu équilibré entre les deux aspects étudiés : la continuité pédagogique et la vie du collégien confiné, avec une quinzaine de questions pour chaque aspect.

Il a été procédé à deux phases de recueil de données :

- la première phase (P1) a été lancée au cours dès la deuxième semaine du confinement (23 mars), dans 11 collèges de 7 académies (Nice, Poitiers, La Réunion, Montpellier, Aix-Marseille, Grenoble, Rennes) ;

---

Consulté le 2 mai 2020

<sup>26</sup> <https://theconversation.com/covid-19-heurs-et-malheurs-de-la-continuite-pedagogique-a-la-francaise-133820> Consulté le 2 mai 2020

- la deuxième phase (P2) a été lancée la semaine 7 du confinement (21 avril) dans les collèges de l'académie de Montpellier.

Le jeu de données consolidé regroupe 3123 réponses et court du lundi 23 mars au dimanche 24 mai (dernière semaine d'enseignement à distance -EAD- pour les collégiens de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>). 86% des sujets interrogés disent appartenir au secteur public. Le questionnaire numérique comporte originellement 43 questions. Chacune a fait l'objet d'une analyse de normalité par le test du Khi<sup>2</sup>. Cette vérification a permis de retenir trois questions clefs (variables indépendantes), à savoir, le niveau de classe (6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup>, 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>), le genre (garçon, fille) et l'autodétermination de son niveau de compétences (insuffisant, moyen, bon, très bon, excellent) (cf. figure 1).

Tableau de répartition des élèves en fonction de leur niveau de classe			
1. Quel est votre niveau de classe ?	Valeurs absolues	Valeurs relatives	% cumulés
3e	770	24,70%	24,70%
4e	765	24,53%	49,23%
5e	806	25,85%	75,08%
6e	777	24,92%	100,00%
	3118	100,00%	-
N/A = 5	3123		
Tableau de répartition des élèves en fonction de leur genre			
Q2M-Genre	Valeurs absolues	Valeurs relatives	% cumulés
Filles	1640	52,70%	52,70%
Garçons	1472	47,30%	100,00%
	3112	100,00%	-
N/A = 11	3123		
Tableau de répartition des élèves en fonction de leur niveau de compétences auto-estimé			
Q3C-Auto-estimation	Valeurs absolues	Valeurs relatives	% cumulés
Insuffisant	150	4,84%	4,84%
Moyen	692	22,32%	27,15%
Bon	1269	40,92%	68,07%
Très bon	777	25,06%	93,13%
Excellent	213	6,87%	100,00%
	3101	100,00%	-
N/A = 22	3123		

Figure 1 : Tableau de répartition des sujets en fonction des trois clefs primaires de traitement.

Le mode de diffusion du questionnaire est numérique (*courrier électronique*) et a nécessité le concours des Rectorats académiques puis des principaux de collège qui transmettaient étaient chargé de communiquer ledit questionnaire aux élèves et à leurs parents. Le logiciel Le Sphinx® a permis la création du questionnaire et la centralisation des réponses ; l'analyse statistique par Jamovi®.

En moyenne, les élèves ont consacré 15 minutes au questionnaire avec un écart-type de de 5,91. Ils ont, pour 59% d'entre eux, utilisé l'ordinateur tandis que 37% ont utilisés un smartphone et 4% une tablette. Ce qui constitue une durée d'implication raisonnable, ni trop faible dont on pourrait considérer que les réponses sont peu fiables, ni trop longue ce qui pourrait laisser penser que les réponses se faisaient en même temps qu'autre chose.

Pour pouvoir faire une analyse longitudinale au cours des 10 semaines de mise en place de continuité pédagogique, le jeu de données a été segmenté en 3 périodes (cf. figure 2).

Périodes	1		2					3		
Semaines	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Dates	23/03/2020 au 05/04/2020		06/04/2020 au 03/05/2020					04/05/2020 au 24/05/2020		
Effectifs	1035		1908					180		
Total des effectifs	3123									
Niveaux de classe	de la 6 <sup>e</sup> à la 3 <sup>e</sup>		de la 6 <sup>e</sup> à la 3 <sup>e</sup>					de la 6 <sup>e</sup> à la 3 <sup>e</sup>		4 <sup>e</sup> et 3 <sup>e</sup> seuls

Figure 1 : Tableau des périodes des 10 semaines de continuité pédagogique

## 2. Des enseignements éclairants

### 2.1 Relation au savoir

#### Premier enseignement : organisation et rythme des apprentissages

Globalement, la répartition entre les deux modes de fonctionnement est homogène (respectivement 49% et 51%) ; organisé, les élèves ont structuré leur journée avec un emploi du temps ; non-organisé : les élèves font les choses comme l'envie leur en prend. Toutefois, dans le détail, les élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> sont sous-représentés pour la catégorie « Organisé » qui semblent ne pas mettre en place d'organisation particulière pour la période d'EAD contrairement aux élèves de 5<sup>e</sup> et de 6<sup>e</sup> (cf. figure 3).

	6 <sup>e</sup>	5 <sup>e</sup>	4 <sup>e</sup>	3 <sup>e</sup>
Catégorie « Organisation »	+5,91%	+9,45%	-3,24%	-12,57%

Figure 3 : Tableau des variations des résidus (r) entre les variables étendues et les variables observées.

En moyenne les élèves déclarent consacrer 3,5 heures par jour aux apprentissages (avec un  $\sigma=1,6$  heures). Ce sont 24% des filles et 25% des garçons qui disent y consacrer ce temps. Dans le détail, une analyse du  $\chi^2$  révèle que les filles ont tendance, quotidiennement, à travailler en moyenne 5h par jour ( $\chi^2=68,70$  ; ddl=5 ; p-value<0,001). Quant aux garçons, la durée moyenne dépasse à peine les 2h00 d'investissement par jour.

Concernant la charge de travail ( $\chi^2=152$  ; ddl=20 ; p-value<0,001), les élèves qui estiment leur niveau de compétence et de connaissance "insuffisants" et "moyens" ont tendance à trouver qu'elle est trop importante. Les élèves "bons" et "très bons" semblent considérer que la charge de travail reste "normale". Seuls les élèves "excellents" semblent trouver la charge faible. Si l'on porte cette analyse du côté des niveaux de classe ( $\chi^2=40,9$  ; ddl=12 ; p-value<0,001), ce sont les élèves de 5<sup>e</sup> tout comme leurs camarades de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>, qui évoquent un rythme des apprentissages soutenu en soulignant les nombreuses leçons à apprendre et les travaux écrits à réaliser ; plus le niveau de classe augmente, plus la perception d'un rythme soutenu semble apparaître, à l'exception des élèves de 6<sup>e</sup> ( $r_{6e}=-11\%$  ;  $r_{5e}=+2\%$  ;  $r_{4e}=+3\%$  ;  $r_{3e}=+6\%$ ).

## **Deuxième enseignement : priorisation des disciplines et contenus de travail**

L'analyse descriptive de l'échantillon révèle que, majoritairement, ce sont les disciplines issues des Sciences Humaines et Sociales (SHS) qui semblent être travaillées en priorité (75%) contre 25% pour les Sciences dites "Exactes" (SE) qui comprennent les mathématiques, les sciences physiques et les sciences et vie de la Terre. L'analyse inférentielle par le  $\chi^2$  ( $\chi^2=36$  ; ddl=12 ; p-value<0,001) semblent indiquer que, proportionnellement, les élèves de 3<sup>e</sup> ont tendance à concentrer leurs efforts vers les disciplines scientifiques ( $r=+25\%$  pour les SE). Les disciplines appartenant à la catégorie des Sciences Humaines et Sociales (français, histoire-géographie, EMC ou encore sport), semblent plutôt être privilégiées par les élèves de 6<sup>e</sup> ( $r=+6\%$  pour les SHS) et 5<sup>e</sup> ( $r=+2\%$  pour les SHS). Quant aux élèves de 4<sup>e</sup>, l'orientation disciplinaire paraît être moins binaire même si globalement la dominante reste les Sciences Exactes ( $r=+8\%$  pour les SE).

Concernant les contenus de travail, la tendance globale s'oriente vers de nouveaux apprentissages (49%), les activités de révision (29%) et de recherche (22%) arrivent ensuite. Une analyse poussée indique que les nouveautés semblent plutôt concerner les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> quand les élèves de 4<sup>e</sup> s'orientent principalement vers des révisions ( $\chi^2=40,9$  ; ddl=12 ; p-value<0,001 ;  $r_{6e}=+85\%$  ;  $r_{5e}=+7,1\%$  ;  $r_{4e}=+13,5\%$ ). Quant aux élèves de 3<sup>e</sup>, il semble qu'ils accorderaient moins de temps à l'apprentissage de nouvelles connaissances ( $r=-62,73\%$ ). 80% des collégiens interrogés déclarent que les apprentissages durant cette période se basent principalement sur les documents reçus des professeurs (52%) et les manuels scolaires (28%) ; les 20% restants disent se référer en plus à des sources extérieures, par exemple, les contenus produits par le CNED (8%). Il s'agit de dominante sans distinction de niveau, le genre, ni d'estime de soi.

## **Troisième enseignement : investissement et motivation des élèves**

Le jeu de données a été fractionné pour obtenir trois périodes d'enseignement à distance (P1 : semaines 2 et 3 du confinement ; P2 : semaines 4 à 7 ; P3 : semaines 8 et 10). L'analyse descriptive de ces trois périodes révèle que si, 60% des collégiens en première période se contentent d'effectuer le travail demandé par les enseignants, ce taux augmente au fur et à mesure du temps pour représenter près de 70% en troisième période. 40% des élèves interrogés déclarent qu'ils vont au-delà de ce qui est demandé par l'équipe pédagogique en période 1 (30% en période 3).

À titre d'exemple : la lecture de livres et le suivi d'actualité. Globalement, seuls 43% des collégiens disent profiter de ce temps de confinement et d'EAD pour lire davantage de livres. Ce sont principalement les élèves de 6<sup>e</sup> ( $\chi^2=29,8$  ; ddl=3 ; p-value<0,001 ;  $r=+18,2\%$ ) et les filles ( $\chi^2=52,2$  ; ddl=1 ; p-value<0,001 ;  $r=+14,5\%$ ) qui semblent profiter de cette opportunité. L'analyse descriptive indique également que, majoritairement, les collégiens s'informent sur l'actualité et l'évolution de la pandémie (77%). Mais ce sont principalement les élèves de 4<sup>e</sup> ( $r=+3,7\%$ ) et 3<sup>e</sup> ( $r=+2,4\%$ ) qui paraissent accorder plus d'importance à la situation. Là encore, les filles tendent à se démarquer des garçons ( $r_f=+3,9\%$  vs  $r_g=-4,4\%$ ).

De plus, l'analyse indique que les élèves qui s'auto-perçoivent comme ayant un niveau "insuffisants" et "moyens" semblent consacrer moins de 2h00 par jour ( $r_i=+31\%$ ;  $r_m=+13\%$ ) aux apprentissages, alors que les élèves "bons" passent en moyenne, 3,50 heures, les élèves "très bons", plus de 4h00 et les élèves "excellents", plus de 5h00 par jour ( $\chi^2=152$ ; ddl=20; p-value <0,001).

### Synthèse :

Les enseignements issus de ce questionnaire et visant la relation des élèves au savoir sont très différents selon le niveau de classe, le genre ou l'auto-perception de ses capacités. D'un côté, on remarque chez les élèves une certaine volonté à retrouver une structure d'apprentissage comme en présentiel, du point de vue organisationnel chez les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>, du point de vue temps d'apprentissage quotidien chez les filles, etc. L'expérience-élève de cet EAD est très mitigée. Certains trouvent que la charge de travail est lourde (niveau auto-perçu comme "insuffisant" et "moyen"), d'autres soulignent un rythme des apprentissages soutenu (élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup>). De manière générale, l'analyse des trois périodes met en évidence un certain désintéressement de l'apprentissage avec le temps conséquence d'une baisse du degré d'implication (de motivation ?) des élèves, ceux-ci se contentant, pour la majorité, en fin de période d'effectuer uniquement le travail demandé. Enfin, les statistiques semblent indiquer également que le temps moyen consacré aux apprentissages est fonction du niveau que les élèves s'auto-attribuent. Cette information confirme la littérature scientifique consacrée au concept de métacognition et de conation et du lien qui existe entre ces deux notions. Selon Viau, l'estime de soi constitutif de l'auto-perception de ses capacités, de ses aptitudes et compétences, constitue l'un des leviers ou déterminants de la motivation scolaire (Viau, 1994).

## 2.2 Relation aux autres

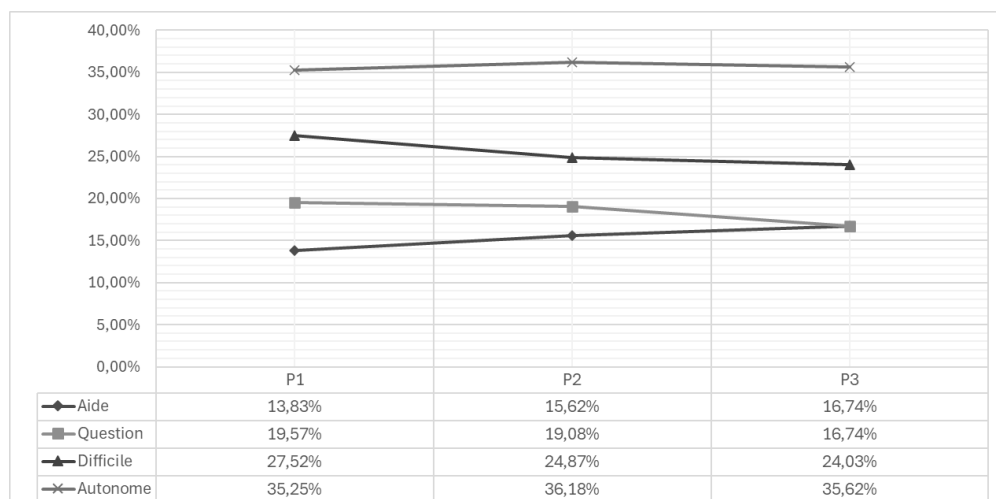
### Premier enseignement : vers une poursuite de continuité relationnelle avec les pairs

Les élèves de 6<sup>e</sup> semblent éprouver davantage de besoins en matière relationnelle que leurs pairs ( $\chi^2=46,5$ ; ddl=9; p-value<0,001;  $r=+26,3\%$ ). Les élèves de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> ne ressentiraient, quant à eux, aucun besoin, ni vis-à-vis de leurs camarades, ni vis-à-vis de l'équipe pédagogique ou administrative ( $r_{4e}=9\%$ ;  $r_{3e}=9,5\%$ ). On remarque toutefois que si 82% des collégiens disent maintenir la communication avec leurs pairs, la tendance semble concerner davantage les élèves de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> ( $\chi^2=69,1$ ; ddl=3; p-value<0,001;  $r_{6e}=-10\%$ ;  $r_{5e}=2\%$ ;  $r_{4e}=+3\%$ ;  $r_{3e}=+9\%$ ) et davantage les filles que les garçons ( $\chi^2=95,6$ ; ddl=1; p-value<0,001;  $r_f=+8\%$ ;  $r_g=-9\%$ ).

### Deuxième enseignement : une relation avec les enseignants difficile

L'analyse descriptive permet de faire ressortir quelques données qui expriment la qualité de la relation entre les enseignants et les élèves. Les collégiens, tout niveau confondu, mettent en avant dans leurs réponses les difficultés à recevoir de l'aide de la part des enseignants (26%). Dans le même temps, ils considèrent que cette période constitue une opportunité qui leur permet d'acquérir davantage d'autonomie (36%). La répartition des

réponses entre les trois périodes met en évidence des répartitions semblables (cf. figure 4), comme si dans la durée la relation aux enseignants ne changeait pas fondamentalement.



*Figure 4 : Répartition des relations entre élèves et enseignants en fonction des périodes de continuité pédagogique*

*Légende : - Aide : « Les professeurs peuvent m'apporter davantage d'aide personnelle »  
 Question : « Je peux poser davantage de questions »*

Toutefois, le jeu de données semble indiquer une relation inversement proportionnelle entre les difficultés éprouvées dans la communication avec les enseignants et le degré d'autonomie lorsque l'on s'intéresse au niveau autoestimé des élèves. Plus le niveau estimé est faible ("insuffisant"), plus les difficultés ressenties semblent importantes ; cette tendance s'inverse lorsqu'il s'agit de considérer cette période comme une opportunité pour acquérir davantage d'autonomie (cf. figure 5).



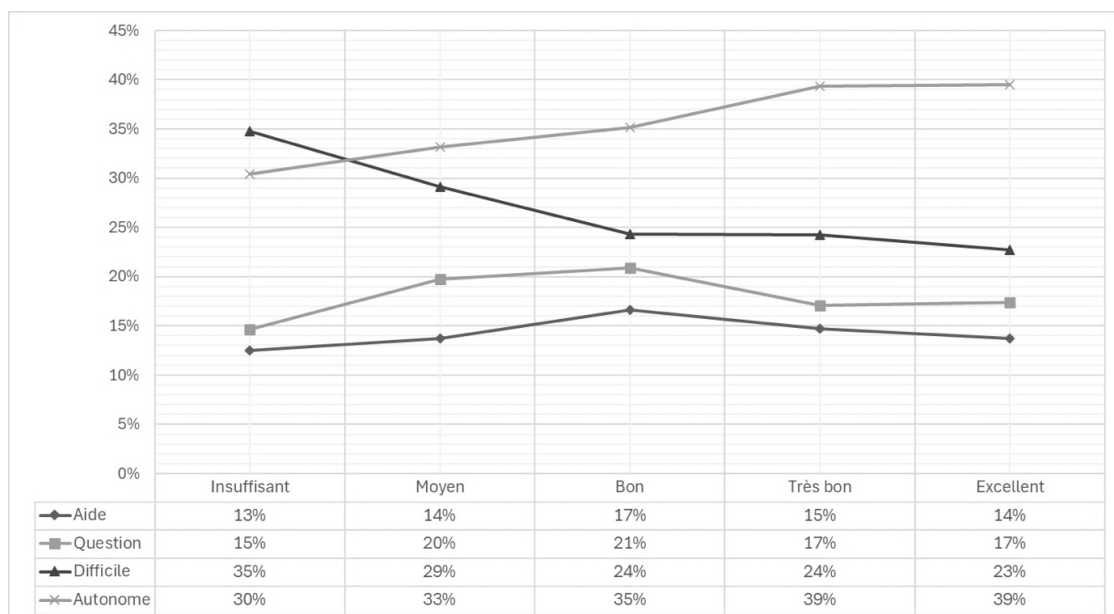


Figure 5 : Répartition entre élèves et enseignants en fonction de 5 niveaux auto-estimé par les élèves.

Légende : - Aide : « Les professeurs peuvent m'apporter davantage d'aide personnelle »

- Question : « Je peux poser davantage de questions »

- Difficile : « Il est plus difficile d'avoir de l'aide »

- Autonomie : « J'ai davantage de temps pour travailler en autonomie »

Les résultats obtenus par l'analyse inférentielle semblent s'orienter dans cette direction ( $\chi^2=66,3$  ; ddl=20 ; p-value<0,001) (cf. figure 6). On observe une sur-représentation des élèves "insuffisant" et "moyen" pour la variable "difficile", ce qui signifierait, qu'en moyenne, ces élèves éprouveraient davantage de difficultés que les autres élèves à communiquer avec les enseignants. Les données collectées ne permettent pas directement d'en connaître la raison : est-ce que ces difficultés sont le résultat d'un désengagement des élèves qui ne sollicitent jamais les enseignants ? La raison est-elle liée aux technologies de communication (absence de matériel, dispositifs mobilisés inadaptés, etc.) ? Ou la cause émane-t-elle des enseignants eux-mêmes ? Quoiqu'il en soit, si 35% des élèves, en moyenne, déclaraient que cette période peut être perçue comme une opportunité dans l'acquisition de plus d'autonomie, l'analyse inférentielle semble indiquer que cette vision positive de la situation est plutôt une caractéristique des élèves "très bons" et "excellents" et qu'elle ne reflète pas la réalité pour les autres.

Figure 6 : tableau récapitulatif des variations entre les valeurs observées et les valeurs attendues

Niveaux estimés	Insuffisant	Moyen	Bon	Très bon	Excellent
<b>Δ "Difficile"</b>	r=+67,94%	r=+29,27%	r=-7,31%	r=-16,73%	r=-38,99%
<i>Tendance</i>					
<b>Δ "Autonomie"</b>	r=-10,20%	r=-10,45%	r=-8,88%	r=+24,81%	r=+5,11%
<i>Tendance</i>					

### **Troisième enseignement : une collaboration intra-familiale et tournée vers les pairs**

Aide aux devoirs ( $\chi^2=166$  ; ddl=12 ; p-value<0,001) : l'analyse fait ressortir que les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> ont tendance à faire appel à la famille et à rejeter l'option "camarades" et les "enseignants" contrairement aux élèves de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. Les taux de variation (résidus) entre les valeurs observées ( $V_o$ ) et les valeurs attendues ( $V_a$ ) ( $r_{6e}=+24\%$  ;  $r_{5e}=+8\%$  ;  $r_{4e}=-5\%$  ;  $r_{3e}=-30\%$ ) suggèrent que plus le niveau de classe est élevé, moins les élèves font appel à la famille (parents, frères et sœurs, etc.). Cette tendance s'inverse lorsqu'il s'agit de faire appel aux camarades. Plus le niveau est élevé, plus les collégiens ont tendance à solliciter l'aide de leurs camarades ( $r_{6e}=-69\%$  ;  $r_{5e}=-40\%$  ;  $r_{4e}=+39\%$  ;  $r_{3e}=+80\%$ ). Il semble qu'existe aussi un effet de genre ( $\chi^2=51,2$  ; ddl=4 ; p-value<0,001) : les filles seraient plus enclines à faire appel à leurs camarades que les garçons ( $r_f=+21\%$  ;  $r_g=-24\%$ ). Le tableau de contingence entre "aide scolaire" et "niveau auto-estimé" affiche peu de significativité.

#### **Synthèse :**

Les liens relationnels malgré le confinement semblent avoir perdurés et semblent même constituer l'un des besoins scolaires majeurs ressentis par les élèves. S'ils sont tournés en priorité vers leurs camarades de classe, les collégiens ont tendance à vouloir maintenir la communication avec les enseignants. L'analyse statistique indique un possible effet de genre : les filles éprouveraient davantage le besoin de garder contact avec leurs camarades et seraient plus disposées que les garçons à faire appel à leurs camarades notamment lorsqu'il s'agit de rechercher de l'aide. En revanche, les données sont moins nettes en ce qui concerne un possible effet de classe. Si les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> déclarent une détérioration des relations sociales, ce sont plutôt les 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> qui auraient tendance à rester en contact avec leurs camarades.

En ce qui concerne la communication avec l'équipe pédagogique, l'analyse descriptive indique qu'un tiers des élèves rencontrent des difficultés à communiquer avec leurs enseignants. Ce constat semble surtout toucher les élèves qui estiment que leur niveau est "insuffisant" ou "moyen". En parallèle, les élèves qui se considèrent comme "très bons" ou "excellents" semblent profiter de ce moment pour gagner en autonomie.

### **2.3 Relation à la technologie**

#### **Premier enseignement : une nette augmentation du temps passé devant les écrans**

Les données semblent indiquer que le confinement a eu une incidence sur le temps passé devant les écrans (ordinateur, télévision, smartphone, tablette, console de jeu, etc.). 49% des élèves interrogés déclarent passer "beaucoup plus de temps" devant les écrans depuis le déclenchement du confinement et de l'EAD, tandis que 38% mentionnent une légère augmentation. Une analyse plus fine révèle que les filles semblent passer plus de 6h00 par jour devant les écrans quand les garçons semblent y passer moins de 4h00 (sur-représentation des filles pour la catégorie "plus de 6h" devant les écrans :  $r=+11\%$  ; garçons :  $r=-12\%$ ) ( $\chi^2=168$  ; ddl=6 ; p-value<0,001). Cette tendance se retrouve chez les élèves de 3<sup>e</sup> et de 4<sup>e</sup> (respectivement,  $r=+43\%$  et  $r=+8\%$ ), au contraire des élèves de 6<sup>e</sup> et

de 5<sup>e</sup> qui sont sur-représentés pour la catégorie "moins de 4h" ( $r=+32\%$  et  $r=+14\%$ ), ainsi que chez les élèves qui estiment leur niveau "insuffisant" ou "moyen" ( $r=+35\%$  et  $r=+14\%$ ).

### **Deuxième enseignement : une large mobilisation de l'ENT**

Lorsque les élèves doivent communiquer avec l'équipe pédagogique ou l'administration ( $\chi^2= 66,6$  ; ddl=6; p-value <0,001), les données indiquent que les élèves de 6<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> préfèrent utiliser les outils institutionnels ( $r_{6e}=+19\%$  ;  $r_{5e}=+7\%$ ) tels que l'Espace Numérique de Travail (ENT) et le site Internet de l'établissement. Les élèves de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> ne semblent rien privilégier et peuvent, selon le cas, utiliser autant les dispositifs institutionnels que les dispositifs externes comme les réseaux sociaux ou la messagerie électronique. Les données déclaratives placent largement les ENT en première position (49,97% des réponses). Avec le site Internet de l'établissement, les outils institutionnels sont cités dans 62% des cas. Les autres dispositifs représentent une part non négligeable des réponses apportées, à savoir, la messagerie électronique (25%), les réseaux sociaux (5%) et le téléphone (2%). Deux types de données peuvent interpeller : l'usage de la voie postale (0,47% des élèves soit 15 élèves environ sur 3123) et les visioconférences (1%). Ces particularités peuvent interroger sur (1) les besoins en matière de technologies chez les élèves et (2) les besoins en termes de formation chez les enseignants.

### **Troisième enseignement : un contexte pandémique qui semble susciter de l'inquiétude**

76% des collégiens déclarent qu'ils ont suivi l'actualité (filles : 42% ; garçons : 34%). L'analyse du  $\chi^2$  indiquent cependant que ce sont les filles qui semblent plus intéressées que les garçons ( $r_f=+3,9\%$  ;  $r_g=-4,4\%$ ). La partie suivante qui aborde le bien-être des collégiens durant cette période prolongera cette analyse. Côté dispositifs, c'est la télévision qui est le média le plus utilisé (63%) devant les réseaux sociaux (26%), la radio (7%) et les journaux (3%). Un effet de niveau de classe semble apparaître, les élèves de 6<sup>e</sup> ( $r=30\%$ ) et de 5<sup>e</sup> ( $r=+7,5\%$ ) semblent surutiliser la télévision contrairement aux élèves de 4<sup>e</sup> et aux 3<sup>e</sup> qui semblent préférer les réseaux sociaux ( $r_{4e}=+17\%$  ;  $r_{3e}=+39\%$ ) ( $\chi^2= 85,5$  ; ddl=15; p-value <0,001).

### **Synthèse :**

Le confinement a eu pour effet d'accroître majoritairement chez les élèves le temps passé devant les écrans. Les filles semblent être davantage concernées que les garçons. Les données ne permettent toutefois pas de dire si cet accroissement est la conséquence de l'apprentissage en ligne en période de continuité pédagogique. Nous disposons toutefois d'une information relative aux ressources exploitées (cf. page 5). Plus de 50% des élèves déclarent se servir des documents envoyés par les enseignants. L'ENT semble être l'outil le plus mobilisé en période de pandémie. Cette information souligne l'importance de ce dispositif et du rôle qu'il doit jouer au sein d'un tel contexte. Enfin, les analyses suggèrent que les collégiens ont accordé une grande attention au contexte de pandémie en déclarant suivre l'actualité. Même si la télévision semble être le média privilégié, les réseaux sociaux sont également mobilisés ; ce qui peut interroger quant à l'impact des informations contrôlées et non-contrôlées sur les collégiens.

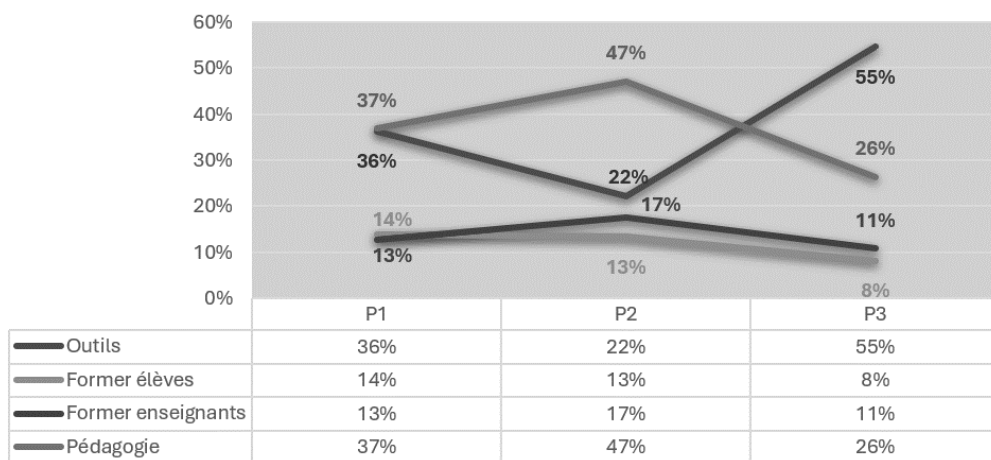
## 2.4 Un système de relations au sein d'un contexte particulier

L'enseignement à distance est un concept polymorphique qui désigne tout type d'apprentissage fait à distance. La continuité pédagogique s'est surtout réalisée par "*e-learning*" ou "apprentissage en ligne". Les déclarations des élèves ont indiqué une mobilisation massive de la technologie tant dans les apprentissages que dans la poursuite du maintien des relations avec les camarades ou les enseignants. Cette modalité prend forme au sein d'un contexte particulier et au sein d'un environnement familial spécifique. Le questionnaire prévoyait de consacrer explicitement ou implicitement une partie des interrogations à la question du bien-être des élèves pendant cette période de pandémie, de confinement et d'enseignement à distance.

De façon générale, les élèves font ressortir que pour perfectionner l'EAD, il faudrait en premier lieu améliorer la pédagogie (41%) (e.g. donner des consignes de travail plus précises, proposer des activités plus intéressantes et élaborer meilleur un emploi du temps). En deuxième lieu, 30% des élèves mentionnent les outils (mise à disposition des technologies nécessaires et d'une ligne Internet performante) et en troisième lieu, sur le plan de la formation, 13% des élèves citent le besoin d'être formé aux technologies et 15% pensent que les enseignants devraient être mieux formés aux outils informatiques.

Si l'on tient compte des périodes (cf. figure 7) on constate trois tendances générales :

- T1 : un besoin en technologies qui semble plus prégnant en fin de période ; 36% des répondants en première période exprime ces besoins, ils ne sont plus que 22 % en seconde période et passe à 55% pour la faible proportion qui répond en troisième période.
- T2 : En regard des technologies, les élèves se considèrent comme formés, sans besoin en regard de la situation, et ils pensent de même pour ce qui concerne les enseignants.
- T3 : Pour ce qui concerne la pédagogie, les répondants de la première période considèrent à un peu plus d'un tiers qu'il y a des besoins pédagogiques non satisfait, et donc les 2/3 considèrent l'inverse, et les répondants de la seconde période par contre sont partagés en soulignant davantage de besoins pédagogiques. En dernière période, ils ne sont plus qu'un quart.



— Outils — Former élèves — Former enseignants — Pédagogie

Figure 7 : Représentation graphique de l'évolution des propositions d'amélioration des élèves pour l'EAD en fonction des périodes d'EAD.

Légende : - Outils : améliorer la qualité des outils, fournir des outils informatiques, accès internet plus performant.

- Former élèves : être mieux formé à l'utilisation des outils informatiques

- Former enseignants : mieux former les enseignants à l'utilisation des outils informatiques.

Si les élèves déclarent que leurs professeurs parviennent, en fin de période, à mieux enseigner en proposant, par exemple, des activités plus intéressantes ou en formulant des consignes de travail plus précises, ils considèrent dans le même temps qu'ils devraient mieux être formés aux techniques d'enseignement à distance. Ce sont principalement les élèves de 4<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup> qui vont dans ce sens et mettent l'accent sur l'importance de formation des enseignants ( $\chi^2= 30,3$  ; ddl=18; p-value =0,035 ;  $r_{4e}=+7,4\%$  ;  $r_{3e}=+3\%$ ). Les élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> abondent plutôt vers un besoin en termes d'outils ( $r_{6e}=+5,34\%$  ;  $r_{5e}=+14,4\%$ ) ; les données collectées ne permettent toutefois pas de dire si cette tendance est la conséquence d'une absence de matériel à la maison. L'analyse par le genre fait ressortir, pour les garçons, que l'amélioration de l'EAD passe d'abord par une valorisation-qualité des outils ( $r=+17\%$ ). Les filles, ont plutôt tendance à évoquer le domaine de la pédagogie ( $r=+14\%$ ).

Reste que plus de 63% des collégiens interrogés en troisième période ne souhaitent pas que cette expérience inédite soit reconduite. Tout au long des 10 semaines, les élèves font ressortir l'ennui ( $\bar{x}_{(p1 \rightarrow p3)}=20\%$  ;  $\sigma_{(p1 \rightarrow p3)}=0,5$ ), les difficultés de ne plus voir les autres élèves ( $\bar{x}_{(p1 \rightarrow p3)}=19\%$  ;  $\sigma_{(p1 \rightarrow p3)}=0,7$ ), et les difficultés à travailler seul ( $\bar{x}_{(p1 \rightarrow p3)}=13\%$  ;  $\sigma_{(p1 \rightarrow p3)}=0,8$ ).

### Synthèse :

L'expérience de la période COVID, met en évidence que les postures des élèves sont très différentes en regard de ce qui compose leur environnement scolaire. Mais ces

différences marquées sont relatives à des caractéristiques finalement pas tellement cachées. Cela peut même laisser penser qu'il en existe d'autres plus difficiles encore à déterminer.

En conclusion, notre enquête a permis aux collégiens d'exprimer leur sentiment sur cette nouvelle forme de scolarité, sur leur vie durant cette longue période de confinement. Leurs réponses montrent que le système éducatif, par son administration, par ses personnels, notamment ses enseignants, s'est employé à mettre en œuvre une continuité pédagogique avec laquelle il a fallu composer. La nature même de la période et de l'enquête permet de garantir un point, c'est que les intentions de la recherche sur la nature des savoirs-relations, ne suggèrent pas de réponses attendues. La nature des composantes des savoirs-relations en dépendance de la technologie, des pairs, des enseignants, de la propre perception qu'ont les collégiens de leur compétences scolaires, révèlent que des tendances marquées existent en fonction de variables dont on peut se demander ce qu'en fait le système éducatif. On peut considérer, que les différences d'appréhension n'ont finalement pas d'importance, qu'elles ne changent pas fondamentalement ce que produit le système éducatif en termes d'apprentissages de toutes natures. Pour le savoir, il faudrait reprendre le même genre de préoccupations et vérifier qu'il n'y a pas de lien avec les résultats que produisent les collégiens en lien avec tout ce pourquoi ils sont à l'école. Plus largement, cette étude pose la question de l'interaction que peuvent avoir des résultats dont il faut bien sûr chercher à les conforter, les nuancer, voire les contredire par d'autres approches, et le système éducatif. Les filles et les garçons ont des perceptions différentes, les élèves selon leur niveau se positionnent différemment, les plus en difficultés en regard des apprentissages, ont tendanciellement des comportements différents.

Cette crise inédite a conduit le système éducatif français à s'adapter pour que les collégiens ne restent pas « en vacances » pendant un nombre important de semaines. Le collège à la maison a cherché à « sauver l'essentiel » ; et ce qui a paru « essentiel » dans ce contexte d'urgence absolue, c'était les connaissances, la "transmission", le maintien des « acquis scolaires ». De ce point de vue, les collégiens qui ont répondu à l'enquête ne font que constater que les professeurs étaient toujours là, avec eux, mais à distance, pour leur donner du travail - souvent trop de travail. Souvent aussi là pour les accompagner, mais bien moins que leurs parents et leurs camarades. Ce faisant, le collège à la maison a trop souvent négligé la dimension relationnelle, psychosociale des apprentissages. Ce qui a manqué le plus durant cette période, ce ne sont pas les cours, ce sont les récréations ; ce ne sont pas les professeurs, ce sont les amis. Le collège n'est pas qu'un lieu où l'on apprend, c'est un lieu où l'on vit. Ce temps de confinement, ce temps du collège obligatoire à distance constitue peut-être les prémices d'un collège qui intègre une part d'hybridation, ou d'un collège présentiel qui développerait davantage l'autonomisation des élèves, le travail collaboratif et l'interdisciplinarité.

## **Chapitre 3 : Une éthique de la relation**

**Par Séverine Colinet**

L'articulation des savoirs participe de l'inter-relation des savoirs, savoirs co-construits à partir des inter-expériences et inter-vécus, savoirs que l'on nomme inter-relationnels. L'articulation, en travaillant sur des objets d'incompréhension ou des objets transfrontaliers, vise à dépasser les incompatibilités pour lever les blocages, de la même manière que l'articulation donne une mobilité à un membre en joignant deux os. L'articulation a donc une visée opératoire. La mobilisation de savoirs de différentes natures et leur articulation est une condition d'appréhension renouvelée de ces objets transfrontaliers dans un rapport au monde complexe.

Après avoir défini l'articulation, nous identifierons les diverses natures des savoirs. Puis nous chercherons à comprendre comment les objets transfrontaliers constituent des vecteurs de l'articulation de savoirs inter-relationnels. Nous aborderons la façon dont l'articulation des savoirs inter-relationnels sont au service de la traduction des situations, ou encore de l'hybridisme (Hall, 2017). Nous terminerons en montrant comment l'articulation des savoirs inter-relationnels sont producteurs d'environnements porteurs d'une éthique du care.

### **1. Définition de l'articulation**

La définition que nous proposons de l'articulation est la suivante : « L'articulation pré-suppose la présence d'un cloisonnement entre acteurs, institutions, entre secteurs d'activités. Elle constitue une réponse possible aux exigences d'un monde globalisé, hyper-technicisé avec des rapprochements, des interpénétrations et des interférences par le mouvement qu'elle exige. Pour enrichir la production de connaissances, l'articulation encourage une posture de « passeur » entre champs, secteurs d'activités, au sens d'une traversée, d'une ouverture nécessitée par le renouvellement des questionnements d'un monde hyper-complexe. L'articulation est à porter au rang statutaire de concept pour qu'elle ne reste pas un enchantement terminologique. Ce concept est à visée opératoire. Cette exigence épistémologique va de pair avec celle méthodologique. La méthodologie de l'articulation permet de se doter d'un appareil méthodologique, constitué de méthodes et d'outils garantissant un positionnement, une approche de recherche « articulante », au sens où ils ne vont pas répondre uniquement aux objectifs de recherche, mais aussi à la traduction des cultures sectorielles et professionnelles ».

### **2. Savoirs inter-relationnels**

Travailler l'articulation nécessite d'analyser l'articulation des différents types de savoirs, dans la perspective de Bru (2002), et de leur opérationnalisation (de nature théorique, scientifique, procédurale) (Courtois, 2006), relationnelle (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014), informelle (Brogère, 2019), non formelle (Garnier, 2018) ou encore expérientielle

(Courtois, 2006). Un des effets de cette articulation des savoirs pourrait être la reconnaissance et la valorisation des savoirs expérientiels et relationnels. Cette perspective s'inscrit dans celle des travaux qui se sont intéressés à la nature des savoirs, aux conditions de leur élaboration (Cristol & Muller, 2013 ; Lagadec, 2009) ou à leurs différenciations (Barbier, 2009 ; Perrenoud, 2005). Attachons-nous à définir le savoir et quelques types de savoir que nous venons de citer.

Selon Beillerot (2005, 3<sup>e</sup> éd), « le savoir se définit comme ce qui, pour un sujet, est acquis, construit et élaboré par l'étude ou l'expérience. Résultat d'une activité d'apprentissage, quelles que soient la nature et la forme de celui-ci (imitation, imprégnation, identification, effet de l'action pédagogique, etc), le savoir s'actualise dans des situations et dans des pratiques » (Beillerot, 2005, 3<sup>e</sup> éd, p. 898). Les savoirs sont les « acquis d'un individu et lui appartiennent. Ils sont ce qu'il connaît du monde et lui permet d'agir sur lui » (Grize, 2011, p. 119-129). Pour Wittorski (1998), les savoirs portent une dimension sociale forte et peuvent être définis à la façon d'« un énoncé communicable socialement validé » (Wittorski, 1998, p. 61). En somme, le savoir est une ressource immatérielle dont l'efficacité repose sur le caractère opératoire d'une élaboration socialement construite.

Les savoirs « théoriques » (Latour, 2011) se veulent formels, de portée universelle et explicite (concepts, connaissances déclaratives, savoirs procéduraux et liés aux contextes de pratiques) (Viau-Guay, 2014). Le savoir scientifique implique la présence d'un ou plusieurs cadres théoriques scientifiques ou est issu d'une discipline d'appui (Terral, 2003), le savoir procédural étant de l'ordre du faire (Develay, 2015).

Le savoir « en situation informelle » (Brougère, 2019) renvoie au fait de développer des savoirs mais sans dispositif éducatif, savoirs sans intention mais conscients, non structurés au départ. Les situations non formelles (Calamel, 2012) reposent sur une intentionnalité d'apprentissage, prévue en amont de la mise en œuvre de l'action éducative proprement dite.

Le concept « savoir expérientiel » est apparu dans les années 1970 dans les publications de chercheurs issus de la psychologie et des sciences de l'éducation et de la formation. Comme le dit Dewey (1910), si l'expérience est nécessaire au savoir, elle n'est pas le savoir. Ce dernier est élaboré à partir de l'expérience vécue, par un travail supposant une analyse (possiblement a minima), une compréhension construite des situations, et parfois même une réflexion rigoureuse et systématisée dans la durée. Courtois (2006) considère que le savoir expérientiel est un « savoir local d'usage » et un « savoir insu », c'est-à-dire dépendant d'un contexte et difficile à formaliser, un « savoir complexe multi-référentiel ». Les auteurs contemporains (Jouet, Flora, & Las Vergnas, 2010 ; Lochard, 2007) qui mobilisent cette terminologie, « savoirs expérientiels », font couramment référence aux savoirs issus des expériences liées au handicap, à la maladie et aux troubles de la santé mentale. Bien entendu, la pertinence pour autrui de ces savoirs singuliers n'est pas systématique. Leurs contenus ont un empan très vaste, comme nous le rappelle Gardien (2017). Ils sont par nature évolutifs. Issus des expériences de l'individu, ils sont réaménagés, questionnés, complétés au fil des situations. Ils ne sont jamais aboutis, toujours soumis à une relecture possible de la situation. Ils favorisent un travail épistémologique et méthodologique stimulant une socialisation plus importante du



chercheur avec certains milieux (Gardien, 2017) et, par voie de conséquence, une articulation plus forte de ces milieux.

Pour ce qui est du « savoir-relation », selon Durpaire et Mabilon-Bonfils (2014), il désigne en premier lieu la relation des savoirs : « c'est l'idée d'une circulation accrue des savoirs (...) » (2014, p.175). Les auteurs réinterrogent la fonction traditionnelle de l'école, notamment dans ses pratiques scolaires où l'élève construit de plus en plus de connaissances en dehors de l'école. En second lieu, « le savoir-relation revêt une dimension active lorsque la relation des savoirs induit un savoir de la relation » (Ibid, p. 177). Le savoir s'apprend et se construit dans la relation. Le savoir n'est pas ici l'enjeu d'une « accumulation » de savoirs qui établit au sein de la société l'Homme de culture dans une certaine position sociale. Les savoirs-relations se conçoivent comme des outils opérants pour soutenir la relation et guider l'action.

### **3. Inter-vécus, inter-expériences**

Dans les champs de la formation et de la santé, un travail sur les caractéristiques des savoirs des patients et sur les liens avec leurs pouvoirs d'action pour l'implication dans la formation médicale a été menée (Gross & Gagnayre, 2017). Cinq types de savoirs, parfois imbriqués, ont été identifiés : des savoirs expérientiels implicites qui visent une auto-adaptation, des savoirs expérientiels explicites qui visent une hétéro-adaptation (l'influence sur autrui), des savoirs situés qui permettent aux patients de se constituer en communauté épistémique et des savoirs savants qui soutiennent les précédents et peuvent leur permettre d'accéder à des savoirs experts.

Malgré une littérature grandissante sur les savoirs expérientiels et relationnels, ils restent souvent ignorés alors qu'ils présentent une force explicative. C'est le processus de fabrication des significations sémantisant l'expérience qui est à l'origine de la non-reconnaissance, si usuelle, des savoirs expérientiels et relationnels en tant que savoirs. De plus, selon l'appartenance sociale, ces savoirs sont plus ou moins disponibles. Il est aussi à préciser que tous les scientifiques aussi en disposent.

En outre, l'ignorance des savoirs expérientiels et relationnels est fonction de la distribution sociale des expériences, des savoirs, des rôles sociaux, des intérêts des individus, des transmissions, des mises à disposition, des valeurs, des normes, des processus de légitimation des savoirs etc et d'une non-articulation de cet ensemble. Cette non-reconnaissance limite partiellement la mobilisation de ces savoirs dans les recherches en sciences humaines et sociales, formant l'articulation de la recherche aux expériences et de ces savoirs expérientiels et relationnels aux autres types de savoirs. Or, ces savoirs favorisent l'émergence d'autres compréhensions de situations traversées, favorisant une compréhension alternative des expériences vécues, enrichissant le débat scientifique. En effet, l'intérêt des savoirs expérientiels et relationnels articulés à la recherche porte sur l'enrichissement des savoirs existants, un meilleur éclairage des expériences vécues, la possibilité de construire de nouvelles perspectives théoriques. Ils contribuent à bâtir d'autres objets scientifiques, à soutenir les innovations sociales utiles à la société ou à certains publics par des apports et compléments scientifiques. Ils aident à réfléchir à un certain nombre de sujets indispensables à toute pratique de recherche,

par exemple au renouvellement de la réflexion éthique, au questionnement des épistémologies à l'œuvre, à la fiabilisation du matériau recueilli, à l'amélioration des procédures de vérification de la validité des résultats. De plus, les savoirs expérientiels et relationnels rendent plus aisée l'articulation des réflexions engagées et la collectivisation entre pairs qui est également favorable à l'identification de nouveaux sujets de recherche, à de nouvelles constructions de l'objet scientifique (Gardien, 2017).

Les situations « d'inter-vécus » et d'inter-expériences permettent d'examiner de plus près les expériences respectives des personnes et forgent des espaces de savoirs expérientiels et inter-relationnels. Les objets transfrontaliers constituent un support d'élaboration de ces savoirs inter-relationnels.

#### **4. Objets transfrontaliers**

L'articulation suppose l'investigation d'objets transfrontaliers (boundary objects) (Star & Griesemer, 1989 ; Star, 2010). Ces auteurs ont travaillé, dans le cadre d'une recherche ethnographique sur une étude de cas, à propos de l'édification d'un musée zoologique à Berkeley, montrant les mécanismes de coordination du travail scientifique. Issu de la théorie ancrée, un objet transfrontalier désigne une entité qui sert d'interface entre des mondes sociaux et des acteurs ayant des perspectives différentes. Il facilite les « passages frontaliers », équivalent des boundary crossing (Akkerman & Bruining, 2016). La force de l'objet-transfrontalier est sa « flexibilité interprétative » permettant de fonctionner comme support de traductions entre champs, comme mécanisme d'intégration des connaissances et comme médiation dans le processus de coordination d'experts et de non-experts. Il peut être concret ou abstrait et il est capable d'exister simultanément dans plusieurs mondes sociaux.

L'objet-transfrontalier apparaît dans de nombreuses disciplines, la sociologie interactionniste, les sciences de l'éducation et de la formation, l'anthropologie, la science de gestion et de l'information, la géographie (Latzko-Toth & Millerand, 2015).

Dans le champ de la santé, Fujimura (1992), comme Susan L. Star (2010), interactionnistes, ont montré que le cancer est un objet frontière qui facilite de multiples traductions entre les différents mondes sociaux impliqués et plus spécifiquement entre médecins et biologistes. Berg (1998) a enquêté sur le dossier médical informatisé (tout comme Jensen, 2005), en analysant des artefacts dans le travail et les jeux de pouvoir liés aux outils de formalisation. La communication a également été largement investie en tant qu'objet-transfrontalier. Ceci rejoint notre apport sur les compétences communicationnelles dans les parcours d'annonces diagnostiques (Colinet & Avenel, 2018). Carlile (2004) a insisté sur les frontières qui s'imposent dans le domaine du savoir où l'objet frontalier contribue à la différenciation et à l'intégration des savoirs. Cet élément corrobore l'identification de la nature des savoirs.

Par ailleurs, des recherches portent également sur la gestion des connaissances, avec la construction de taxonomies, de catégorisations de maladies, avec les infrastructures de l'information dans les institutions publiques, comme l'OMS, l'élaboration de profils de poste des infirmières.

Dans le champ de l'éducation, Cobb et al. (2003) et Anagnostopoulos et al. (2007) ont travaillé sur le décalage entre l'apprentissage et l'enseignement à l'université et sur les pratiques pédagogiques devant les étudiants.

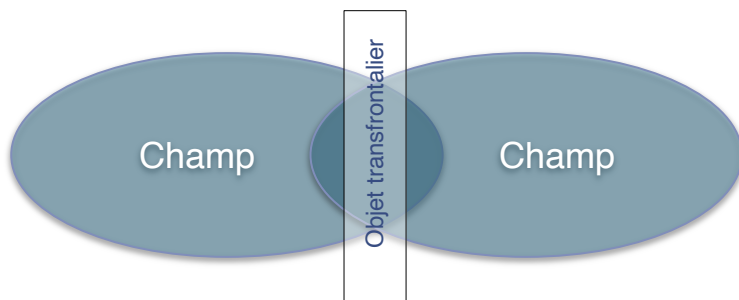
D'autres auteurs ont montré les apports d'objets-transfrontaliers sur le plan de la coopération entre diverses équipes disciplinaires (Wilson & Herndl, 2007 ; Evans, 2009) ou encore dans l'analyse entre les acteurs scientifiques et les acteurs de la société (Rothé, 2010 ; Kelly, 2003).

Pour ce qui est de la compréhension publique de la science, Prior (2007) a analysé l'intercompréhension entre médecins et patients concernant la génétique du cancer, Ratto (2006) l'usage de métaphores dans les communications sur les bases de données génétiques. On retrouve ici un lien avec le travail que nous avons réalisé sur les inter-expériences des médecins-patients dans le cadre des parcours d'annonces diagnostiques (Colinet & Avenel, 2017).

Sachant que l'objet transfrontalier porte au sein de son contenu conceptuel la référence à l'infrastructure du savoir, c'est bien l'articulation des savoirs inter-relationnels qu'il nous paraît essentiel de travailler.

Dans la perspective analytique proposée à l'origine du concept d'objet transfrontalier, il s'agit de ne pas négliger l'infrastructure invisible de certains objets, constituée de normes, catégories, classifications et conventions.

Nous avons schématisé l'objet transfrontalier de cette façon :



*Illustration n°1 : figure de représentation d'un objet transfrontalier*

## **5. Penser différemment**

Comme on le voit également quand il est question de transversalité, selon Foucart (2006) l'hypothèse est que la transmission s'opère non plus sous un mode vertical mais horizontal. Ainsi, il nous explique que l'individu doit produire des formules hybrides, métissées. La métis chez les Grecs, c'est la ruse, l'intelligence pratique, elle représente tout ce qui se passe dans les interstices. C'est la logique des chemins de traverse. Ces métaphores sont fécondes pour notre réflexion. On la retrouvera notamment lorsque l'on évoque la co-construction des savoirs inter-relationnels.

La question est de savoir comment continuer à construire des principes théoriques et des procédures méthodologiques qui nous aident à rendre ce monde plus traduisible. Ce que Candini (2008) appelle « cultures hybrides » ou « hybridation culturelle », trouve son

pendant dans ce que le sociologue brésilien Ianni (2000, p. 93) dénomme la transculturation. On retrouve l'idée de contact, d'acculturation, d'assimilation, d'hybridation et de métissage.

Par le vecteur de l'articulation des savoirs inter-relationnels, l'investigation d'un objet transfrontalier va à la fois provoquer et nécessiter l'élargissement de références culturelles, bibliographiques, documentaires... pour parvenir à l'interconnaissance de la culture de recherche du partenaire qui permet d'introduire de la complexité, elle-même « expression de l'unité » dans la diversité, pour reprendre le propos de Morin (2008). Il s'agit ici de mieux comprendre l'objet de recherche, donc de sortir des logiques linéaires qui pourraient devenir simplistes si on ne les confrontait pas, si on ne mettait jamais en regard les différentes grilles d'analyse de chacune. L'articulation de savoirs inter-relationnels lutte contre l'uniformisation de la pensée et constitue un garde-fou face aux postures de recherche dogmatiques.

La mise en pratique de croisements de regards par des savoirs inter-relationnels implique des négociations entre les personnes. L'articulation de savoirs inter-relationnels devient ici un outil, un moyen pour accompagner les déplacements mentaux.

## **6. Une éthique du care**

L'articulation de savoirs inter-relationnels seraient susceptibles d'être producteurs (Pereira Paulo & Tourette-Turgis, 2014, p. 59) d'une éthique de care.

Le care que l'on peut définir comme la sollicitude et/ou le soin, est une nécessité vitale. Pour Tronto (1993 ; 2009), le soin constitue une politique concrète qui implique d'assumer une certaine responsabilité au regard d'un besoin identifié et de déterminer la nature de la réponse à lui apporter.

Selon cet auteur, la complexité du care repose sur quatre phases qu'il a développé :

- la première consiste à reconnaître l'existence d'un besoin, ce qui mobilise l'attention (« to care about ») et la sollicitude, l'empathie (« to care for ») vis-à-vis de la personne vulnérable ;
- la deuxième consiste à décider de répondre au besoin identifié et à organiser la réponse (« to care of »), ce qui mobilise le sens de la responsabilité vis-à-vis du sujet vulnérable ;
- la troisième consiste à prendre soin (« to give care ») de la personne par un travail concret auprès d'elle ;
- la quatrième permet de vérifier auprès du sujet que son besoin a été bien identifié et que la réponse a bien été organisée puis réalisée (« to receive care »), ce qui mobilise à nouveau attention, empathie et sollicitude.

En résumé, selon cet auteur, la pratique de l'éthique du care repose sur quatre éléments : l'attention, la responsabilité, la compétence et la capacité de réponse.

L'éthique du « care » est en consonance avec les réflexions de Ricoeur dans « Soi-même comme un autre » (1990), perçu par certains (Svandra, 2008) comme précurseur de la notion de care. Pour ce penseur, la sollicitude suppose l'échange mutuel des estimes de

soi, la construction de relations à travers des interactions. Les relations sont éthiques lorsqu'elles arrivent à instaurer une règle de réciprocité qui réplique à la dissymétrie initiale. L'éthique s'incarne par excellence dans le jeu ouvert par la sollicitude ou le soin, jeu qui permet d'établir du lien mutuel et de l'égalisation des conditions dans des relations profondément asymétriques et des situations que les principes moraux ou les droits rendent inextricables ou non perceptibles (Brugère, 2011, p. 40-41). L'insensibilité est assurément une disposition qui fait obstacle à la visée éthique, et la sollicitude (la sensibilité orientée vers l'autre) est le principe dynamique de la considération éthique (Korichi, 2009, p. 194).

C'est dans le site de cette disponibilité que peut naître une certaine qualité de présence. Il s'agit là d'une caractéristique incontournable de l'éthique en œuvre dans un dispositif de recherche. Cela suppose de travailler sur un « agir professionnel » de chercheur, cela demande de « faire avec », non pas au sens réducteur de n'avoir pas les moyens de choisir, mais dans la dimension prometteuse d'une relation nouvelle à bâtir avec chacun (Lemay, 1991).

Le dispositif de recherche, vu sous cet angle de départ de « caring attitude », est une rencontre non pas dans l'unique intention de mieux cerner l'autre dans le contexte d'un processus de réflexivité, mais aussi de produire des connaissances ensemble, en apprenant à s'écouter mutuellement. C'est ici un enjeu fort que l'on retrouve dans les recherches collaboratives propices aux savoirs inter-relationnels. On peut établir également un lien avec le positionnement éthique du chercheur-pédagogue (Chalmel, 2010) qui apparaît comme la capacité à conjuguer deux exigences paradoxales : être à la fois capable de se projeter dans l'univers de l'autre, solidaire de sa solitude, et déconstruire une unité dynamique pour expliciter les articulations entre les différents types de savoirs qui la constitue, afin de comprendre ce qui motive les choix, contraint sa liberté d'action.

En conclusion, on constate parfois une ambivalence dans le positionnement des personnes, des équipes de recherche avec, d'un côté, une volonté d'ouverture affichée à d'autres et, d'un autre côté, une demande implicite de ré-adopter ses propres cadres de référence, ses méthodologies..., comme cela apparaît dans l'interdisciplinarité. Cette dernière est commandée par les pouvoirs politiques administratifs et économiques qui contrôlent, planifient et évaluent les processus d'organisation des savoirs (Resweber, 2011). La recherche oblige à un incessant travail de fond sur une ouverture telle qu'elle donne à comprendre les épistémologies et les méthodologies pour une réelle approche visant l'articulation de savoirs inter-relationnels.

C'est l'accès à l'expérience et au vécu propres au sujet, ce qui rejoint un objectif de la pédagogie biographique, qui va conduire à une identification spécifique de ses besoins, de ses capacités, de ses limites, de ses interprétations, des réponses circonstanciées contribuant à fluidifier le vécu subjectif du sujet, à favoriser son engagement dans le parcours tout en favorisant l'articulation des savoirs inter-relationnels. Les savoirs inter-relationnels, potentiellement producteurs de la dynamique d'une éthique du care, participent de l'articulation des parcours (éducatif, scolaire, de soin, de santé et de situations de handicap) des personnes, lesquels constituent un objet transfrontalier à explorer.



## Partie 2 : Le savoir de la relation

Les mutations contemporaines invitent à une prise de conscience de l'importance de la relation dans la réhumanisation de nos sociétés, confrontées à un défi technologique sans précédent. Alors que la rencontre humaine n'est plus la seule modalité du lien social - il est désormais courant de devoir préciser si une réunion se fera en présentiel ou en distanciel – et que les possibilités de rencontres sont à la fois multipliées et globalisées, il convient de prendre la mesure de ces mutations. Intellectuellement, il est nécessaire d'investiguer l'interstice, l'hybridation et les métissages produits par cette situation. Quelles évolutions sont à envisager en matière de formation, à la fois sur le plan des modalités offertes - développement des formations à distance et innovation en matière de participation - et sur le fond ? Les formations doivent permettre dans ce nouveau contexte de résoudre le défi de l'inflation des informations et des savoirs : comment mettre à distance, trier et hiérarchiser ? Les chapitres suivants permettent d'envisager ce passage de la division disciplinaire à un savoir de la relation : d'abord en intégrant ce dernier au sein d'une approche par le parcours de l'élève où se construit progressivement ce savoir (chapitre 4) ; ensuite en formant les enseignants à ce savoir hybridé, ouvert et en perpétuelle évolution (chapitre 5) ; enfin, en réfléchissant à la manière dont les disciplines elles-mêmes peuvent s'ouvrir à une didactique de la relation , avec l'exemple des mathématiques (chapitre 6). Le chapitre 4 « Enseigner la relation » co-écrit par François Durpaire et Jean-Louis Durpaire illustre comment le curriculum scolaire peut être irrigué par ce savoir de la relation qui invite au croisement entre les enseignements. Le chapitre 5 « L'expérience du stage : former les enseignants à la relation » de Javier Nuñez propose de mieux intégrer la rencontre de l'autre dans l'apprentissage de la profession enseignante, notamment par l'expérience de stage. Dans le chapitre 6 « Pour une dialectique de la relation », Imène Ghedamsi, Nathalie Braun et Thomas Lecorre se demandent s'il est possible de susciter des relations entre les professeurs en vue d'une relation aux mathématiques orientée vers le bien-être. Imaginer une didactique relationnelle, c'est à la fois penser le savoir comme relation dans la finalité éducative, et imaginer la relation comme savoir enseignable.

## Chapitre 4 : Enseigner la relation

Par Jean-Louis Durpaire et François Durpaire

Une anecdote, alors que j'étais enseignant en histoire géographie m'a ouvert les yeux sur les limites de la division disciplinaire. Alors que depuis près de trente minutes nous étudions dans une classe de seconde le texte de Montaigne sur l'« homme mêlé » (livre 3 Chapitre IV des *Essais*), un élève – un seul – me dit alors : « est-ce le même texte que celui que l'on a étudié ce matin, en cours de français ? » Les autres élèves se montrent dubitatifs. L'un avance même l'idée que « ce n'est pas possible » : des disciplines différentes, un professeur différent, un horaire différent... tout indiquait que le texte devait être différent... La logique programmatique l'amenait à cette conclusion implacable, qu'il devait même y avoir deux Montaigne, le premier auteur pour les cours de français, et le second pour les cours d'histoire... L'intelligence cesse d'exister lorsqu'elle ne sait plus relier. Relier les savoirs entre eux doit aujourd'hui être aux prolégomènes de toute réforme éducative, la logique programmatique devant disparaître au profit d'une logique curriculaire, où le savoir de la relation serait distillé tout au long du parcours de l'élève. Sans cette réforme, nous assisterons à un tragique renversement dans l'histoire de la pensée. L'intelligence « humaine », née de la capacité à mettre en rapport, à construire des chaînes de causalité, à émettre des hypothèses, disparaîtrait du fait de cette division mécanique et taylorienne imposée dans la formation. En son lieu et place, nous assisterions à la promotion de la technique comme capacité à établir des relations. Il y a déjà un nom pour cette évolution : intelligence artificielle. L'utilisation de plus en plus massive de ChatGPT par nos élèves et étudiants illustre cette inversion des valeurs, où l'inventeur de la machine finit par confier à cette dernière le soin de penser à sa place.

### 1. L'emprise des disciplines scolaires : la difficile émergence du « curriculum »

Le savoir-relation invite à penser le curriculum scolaire, et au-delà, le parcours de vie de l'élève. Si l'on prend l'exemple du système scolaire français, la notion de « curriculum » a connu de multiples évolutions durant les six dernières décennies. Les gouvernants de la V<sup>e</sup> République ont allongé la durée de la scolarité, la passant de 10 ans (de 6 à 16 ans) à 13 ans (de 3 à 16 ans) voire 15 si l'on intègre la période de 16 à 18 ans durant laquelle la formation est obligatoire. Les contenus de formation ont été changés à de multiples reprises tant en primaire qu'en secondaire. Mais ceux-ci restent fortement marqués par l'emprise des disciplines scolaires, particulièrement dans le second degré ; aussi la notion de savoir-relation permet de réviser le curriculum dans l'objectif d'une appréhension plus pertinente des savoirs du monde. Par ailleurs, la vie à l'école, au collège ou au lycée a également été transformée.

Une première preuve de cette domination de la notion de discipline au sein du système éducatif français est la difficulté à utiliser l'expression « curriculum scolaire » ; Roger-François Gauthier, ardent défenseur de cette notion, écrivait dans un article du journal *Le Monde* : « Quand les autres pays francophones l'utilisent sans vergogne, quand sous sa forme latine, comme en anglais, ou adapté (les Italiens parlent de *curricolo*) il s'est



répandu dans tous les pays du monde depuis une trentaine d'années, force est de constater qu'en France son emploi est rejeté, et qu'il apparaît à ses contempteurs facilement ironiques comme un vocable condamné aux sciences de l'éducation ! » (Gauthier, R.-F., 2020).

De fait, la notion de « programmes » est totalement prégnante : chaque enseignant se réfère à ses propres programmes et non à un cadre plus large comme peut l'être un curriculum. Rappelons qu'un curriculum comprend généralement la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les démarches pédagogiques, les modalités d'évaluation, les matériels scolaires. En France, il n'y a guère que vingt ans que la préoccupation curriculaire a émergé avec la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005, sous le nom de socle commun de connaissances et de compétences, puis a été réaffirmée par la loi 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la république. Malgré ces deux lois, les textes d'application qui ont suivi ont à nouveau pris la forme de programmes, si bien que par exemple en collège ou en lycée, les enseignants peuvent se satisfaire de lectures partielles des textes, c'est-à-dire ceux qui concernent spécifiquement leur(s) discipline(s).

## **2. Les croisements entre enseignements : une esquisse du savoir de la relation**

Pourtant, les appels à des visions plus larges de ce qui est nécessaire aux enfants du XXI<sup>e</sup> siècle ne manquent pas. La notion de « discipline scolaire » est interrogée ; pour Edgar Morin, « la suprématie d'une connaissance fragmentée selon les disciplines rend souvent incapable d'opérer le lien entre les parties et les totalités et doit faire place à un mode de connaissance capable de saisir ses objets dans leurs contextes, leurs ensembles. » (Morin, E., 1999). Dans un autre écrit, il indique que « le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier. Relier, c'est-à-dire pas seulement établir bout à bout une connexion, mais établir une connexion qui se fasse en boucle ». Douze années plus tard, Michel Serres dans son *Discours à l'Académie française sur les nouveaux défis de l'éducation* dressait le même constat : « Page après page, des classifications savantes distribuaient à chaque discipline sa part, sa section, ses locaux, ses labos, sa tranche de bibliothèque, ses crédits, ses porte-voix et leur corporatisme. Le savoir se divisait en sectes. Ainsi le réel en éclats volait-il ». Après eux, nous pensons en effet qu'il faut apprendre à relier, donc travailler à l'école sur cette mise en relation des savoirs, ce « savoir-relation ». (Serres, M., 2011)

Les auteurs des programmes en vigueur pour le cycle 4 ont marqué une première prise en compte de cette proposition de savoir-relation avec la notion de « croisements entre enseignements » ; ainsi en français, les professeurs sont invités à pratiquer ces « croisements, qui contribuent à une formation cohérente de l'élève, favorisent les approches disciplinaires décloisonnées et la prise en charge de la formation morale et civique par toutes les disciplines » ; de manière plus précise, ils sont invités à coopérer avec leurs collègues d'histoire-géographie et d'arts : « Au-delà des points de passages obligatoires du programme, le professeur de français apporte une contribution essentielle à la construction des compétences signalées dans le programme d'histoire, notamment en ce qui concerne l'identification et l'analyse de documents historiques » ; et encore, « le programme d'histoire des arts propose de nombreux points d'articulation entre les

littératures, les arts plastiques et visuels, la musique, l'architecture, le spectacle vivant ou le cinéma. (...) Il est aussi possible d'établir des liens avec la géographie en travaillant sur l'architecture, l'urbanisme et l'évolution des paysages (réels et imaginaires) ou sur les utopies spatiales. » En langues vivantes étrangères, les invitations à ces croisements sont plus précises avec des exemples qui « ne visent pas l'exhaustivité, [mais] donnent des directions possibles et n'ont pas de caractère obligatoire ». Ainsi : « En lien avec la géographie, les arts plastiques, les mathématiques, les sciences de la vie et de la Terre et le français - paysages et urbanisme, l'action humaine sur l'environnement : protection, prévention, adaptation ici et ailleurs. »

Il faut toutefois noter que les invitations fournies dans un domaine disciplinaire ne sont pas réciproques. Par exemple, « l'exposition au son et à la musique dans les pratiques sociales » est une invitation faite aux professeurs d'éducation musicale à travailler avec les sciences de la vie et de la Terre, la physique-chimie, la technologie ; mais on ne trouve pas cette même indication dans les disciplines citées, en tout cas, pas dans les mêmes termes ; ainsi les professeurs de sciences de la vie et de la terre sont eux invités à travailler « en lien avec les arts plastiques, l'éducation musicale, la physique-chimie. Sens et perceptions, fonctionnement des organes sensoriels et du cerveau, relativité des perceptions ; jardin des cinq sens ; propagation de la lumière, couleurs ; défauts de vision et création artistique ». Ces écarts dans la rédaction reflètent un mode d'élaboration des programmes qui, même s'il est cadré depuis 2013 par l'instance CSP (Conseil supérieur des programmes), particulièrement marqué par la discipline ; en conséquence, l'interdisciplinarité apparaît comme résiduelle et finalement laissée à l'initiative des équipes locales et à l'impulsion des corps d'inspection.

### **3. Des dispositifs interdisciplinaires**

Toutefois, durant ces vingt dernières années, quelques propositions ont notablement favorisé l'interdisciplinarité ; parmi celles-ci, on peut citer l'EIST (enseignement intégré des sciences et de la technologie) et les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires). Dans l'un et l'autre exemple, le savoir-relation était prioritaire. En effet, pour l'EIST, il s'agissait d'augmenter la cohérence entre les champs scientifiques et technologiques et de mettre en œuvre ce que Maurice Porchet invitait à faire dès 2002 : « promouvoir un enseignement plus actif et faisant une place plus grande aux approches transdisciplinaires » (Rapport Enseignement Intégré de Science et Technologie, IGEN, 2009).

Quant aux EPI, ils marquaient à leur création (circulaire n° 2015-106 du 30 juin 2015) une volonté de mise en œuvre d'une pédagogie de projet, permettant un décloisonnement des disciplines sur la base d'un travail en commun pratique. Ces EPI étaient cadrés par des thématiques interdisciplinaires suivantes : corps, santé, bien-être et sécurité ; culture et création artistiques ; transition écologique et développement durable ; information, communication, citoyenneté ; langues et cultures de l'Antiquité ; langues et cultures étrangères, le cas échéant, régionales ; monde économique et professionnel ; sciences, technologie et société.

Ces deux actions n'ont fait que succéder à d'autres dispositifs comme les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés, les travaux croisés... À chaque fois, il s'agissait de promouvoir une pédagogie active, de favoriser l'engagement des élèves, de décroquer, bref de créer du lien : du lien entre les professeurs, du lien entre les élèves, du lien entre professeurs et élèves, du lien entre les savoirs. Mais à chaque fois, les actions ou dispositifs se sont évanouis, au profit d'un autre ou de la réaffirmation de la discipline.

La preuve la plus récente de la difficulté d'instaurer cette culture de la relation au sein du système éducatif français de manière pérenne est certainement l'affrontement autour de la place de l'enseignement des mathématiques au lycée d'enseignement général. La création d'un « enseignement scientifique » dans le cadre de la Réforme du lycée apparaissait comme une réelle nouveauté ; les objectifs étaient clairs : contribuer à faire de chaque élève une personne lucide, consciente de ce qu'elle est, de ce qu'est le monde et de ce qu'est sa relation au monde ; contribuer à faire de chaque élève un citoyen ou une citoyenne responsable, qui connaît les conséquences de ses actions sur le monde et dispose des outils nécessaires pour les contrôler ; contribuer au développement en chaque élève d'un esprit rationnel, autonome et éclairé, capable d'exercer une analyse critique face aux fausses informations et aux rumeurs. On relevait avec grand intérêt qu'il y était question de « relation » au monde, ce qui constituait un pas important dans le sens de nos propositions. À peine mis en place, sauf rares exceptions, cet enseignement scientifique semble avoir été traité de manière disciplinaire alors que l'approche prônée était thématique. La « part » des mathématiques semble avoir été bien limitée, trop limitée aux yeux des professeurs de mathématiques. À tel point que ce très jeune enseignement a été transformé en un « enseignement scientifique et mathématique » pour « une articulation renforcée entre les différents contenus disciplinaires dans cet enseignement intégré (associant les sciences de la vie et de la terre, la physique-chimie et les mathématiques), avec une augmentation de la quotité horaire dévolue à cet enseignement pour y augmenter de manière significative la part de l'enseignement mathématique. » L'arrêté ministériel du 6 juillet 2022 recentre fortement sur les notions mathématiques. Dans ces conditions, l'approche thématique pourrait-elle être préservée ? Rien n'est moins sûr, d'autant que les élèves eux-mêmes peuvent se sentir dérouterés par une approche transdisciplinaire ; la plupart d'entre eux sont habitués à des styles fortement disciplinarisés ; à bien des reprises, en interrogeant des élèves à l'issue d'une séance de mathématiques où l'enseignant faisait « un pas de côté » pour s'appuyer sur des situations réelles, faisant par exemple appel à des réalités économiques, nous avons constaté que nombre d'élèves émettaient des réflexions du type : « ça, ce n'est pas des maths ! ».

Le savoir de la relation ne va nullement de soi ; il conviendrait de le faire pratiquer aux élèves dès leur plus jeune âge. En fait, le savoir-relation existe assez naturellement à l'école primaire où les disciplines ne sont pas réellement constituées. Il est parfaitement cohérent qu'au cycle 2, on ne traite pas d'histoire, de géographie, de sciences de la vie et la Terre, de physique, de technologie... mais globalement de « Questionner le monde ». Les professeurs des écoles tirent parti de leur formation polyvalente pour mettre en œuvre les situations d'apprentissage afférentes. Au cycle 3, la situation est déjà plus compliquée avec l'apparition des disciplines, et la fracture toujours vive entre CM1-CM2 d'une part, 6<sup>e</sup> d'autre part avec d'un côté des enseignants polyvalents, de l'autre des

spécialistes d'un domaine disciplinaire. D'ailleurs, certains domaines des programmes n'incluent même pas la proposition des « croisements entre disciplines » évoqués plus haut. La rupture historique entre enseignement primaire et enseignement secondaire est toujours là ; avec la suppression des classes de fin d'études (au début des années 1960), l'enseignement primaire s'est achevé à 11 ans ; le collège de 11 à 15/16 ans ne sait toujours pas s'il est un « petit lycée » ou une « fin d'école primaire ». Le fait que les professeurs de collège et les professeurs de lycée soient majoritairement issus du même moule – un CAPES disciplinaire – fait lourdement pencher la structure collège du côté lycée. La mise en relation des disciplines en est d'autant plus difficile à réaliser.

Aux États-Unis, on peut citer un exemple d'enseignement transdisciplinaire qui s'appuie sur la relation entre les professeurs, sur la relation entre les élèves et sur la relation entre les savoirs. Il s'agit, en matière scientifique, des STEM (science, technology, engineering, and mathematics) ou STIM (science, technologie, ingénierie et mathématiques) ou encore STEAM (science de la technologie, de l'ingénierie, des arts et des mathématiques). On peut également citer NGSS<sup>27</sup> (Next Generation Science Standards), qui met l'accent sur un nombre limité d'idées de base en sciences et en ingénierie, tant à l'intérieur des disciplines qu'entre elles. L'objectif énoncé est d'éviter la couverture superficielle d'un grand nombre de sujets et de laisser plus de temps aux enseignants et aux élèves pour approfondir chaque idée. La réduction d'une liste de connaissances factuelles à maîtriser vise à donner aux élèves le temps de s'engager dans des recherches et à approfondir leur compréhension des idées fondamentales.

#### **4. Prendre en compte la vie de l'élève**

L'acquisition de connaissances, de compétences n'est pas la seule mission de l'École. Le *Code de l'éducation* précise : « Outre la transmission des connaissances, la nation fixe comme mission première à l'école de faire partager aux élèves les valeurs de la République. Le service public de l'éducation fait acquérir à tous les élèves le respect de l'égalité des êtres humains, de la liberté de conscience et de la laïcité. Par son organisation et ses méthodes, comme par la formation des maîtres qui y enseignent, il favorise la coopération entre les élèves. Dans l'exercice de leurs fonctions, les personnels mettent en œuvre ces valeurs. »

Le passage de la notion de programmes à celle de curriculum va de pair avec la mise en œuvre d'un fonctionnement du système éducatif plus démocratique. Les décisions de décentralisation et de déconcentration prises durant les années 1980 ont permis l'émergence progressive de projets d'établissement ou projets d'école permettant une meilleure analyse des difficultés locales et la définition d'actions de remédiation. Là aussi, comme pour la notion de « curriculum », le « projet d'établissement » est longtemps resté un document sans impact réel sur la classe, sur la vie des élèves, sur l'organisation même de l'établissement. Trop souvent écrit par une équipe réduite, voire par le seul chef d'établissement, il restait inconnu de l'ensemble de la communauté éducative. Quelquefois, il s'agissait aussi d'un catalogue d'actions individuelles enlevant la force d'un

---

<sup>27</sup><https://www.nextgenscience.org/get-to-know>

travail d'équipe. Après 30 ans d'existence, et pouvant s'appuyer sur des exemples réussis, le projet apparaît désormais comme un bon outil politique et pratique, avec en son cœur la notion de relation.

La notion même d'« élève » a bien changé au fil de ces soixante dernières années, en France et dans les pays de niveau économique comparable ; autrefois simple « récepteur » d'un ensemble de connaissances, l'élève a été appelé à devenir un bâtisseur de ses connaissances dans le cadre de pédagogies constructivistes ; la loi du 10 juillet 1989 a même proposé de placer « l'élève au centre du système éducatif », ce qui a engendré bien des débats entre les tenants de cette vision, souvent qualifiés de pédagogistes et ceux plaçant l'enseignant ou la discipline ou encore la connaissance au centre du système éducatif. Quoiqu'il en soit, pour les uns comme pour les autres, il est admis que l'élève doit s'investir dans son « métier d'élève » pour reprendre l'expression de René La Borderie, et pour signifier que l'élève doit comprendre ce que l'on attend de lui et que ces attentes portent sur un éventail de compétences très larges (La Borderie, R., 1991).

La période de fermeture totale des établissements scolaires dans le contexte de la pandémie de Covid-19 a d'ailleurs mis en évidence que l'école à distance n'était plus vraiment l'École ; même si des tensions sont présentes entre les murs des établissements, ne plus aller à l'école tous les jours entrave la construction des relations sociales. Dans une étude sur la vie et le travail scolaire des collégiens français pendant le confinement, nous avons vu que ce qui a manqué le plus durant cette période, ce ne sont pas les cours, mais les récréations ; ce ne sont pas les professeurs, mais les amis. Le collège n'est pas qu'un lieu où l'on apprend, c'est un lieu où l'on vit.

## **5. Faire vivre la relation au sein de l'École**

Dire que les conseillers principaux d'éducation sont les professionnels du « savoir-relation » ne signifie pas que le savoir-relation ne soit pas aussi l'affaire de tous au sein de l'établissement. Un travail en profondeur sur le savoir-relation est à effectuer, d'une part avec et pour tous les enseignants, d'autre part avec et pour les conseillers principaux d'éducation. Le référentiel-métier des enseignants demande d'ailleurs que ceux-ci développent la compétence : « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves ». Quant aux CPE, leur référentiel-métier est presque intégralement consacré à ce développement du savoir-relation : « organiser les conditions de vie des élèves dans l'établissement, leur sécurité, la qualité de l'organisation matérielle et la gestion du temps.

Garantir, en lien avec les autres personnels, le respect des règles de vie et de droit dans l'établissement ; impulser et coordonner le volet éducatif du projet d'établissement ; assurer la responsabilité de l'organisation et de l'animation de l'équipe de vie scolaire... »

Les écoles, les collèges, les lycées restent en cette fin de premier quart du XXI<sup>e</sup> siècle très centrés sur les enseignements. Depuis 2002, le référentiel-métier des personnels de direction des collèges et des lycées consacre pourtant une large part à « conduire une politique éducative » ; mais la déclinaison de cet objectif en sous-objectifs manque singulièrement de vision. Qu'on en juge : « suivre l'assiduité et la ponctualité (présences, absences) », cité en premier, traduit bien ce qui est attendu de l'élève : être présent, être

ponctuel ; certes, cette condition est indispensable mais mérite-t-elle d'être citée en premier ? Suivent quatre autres items de portée différente : « favoriser les modalités d'expression des élèves (conseil de la vie lycéenne, conseil des délégués...) » : là aussi, la vision est réductrice puisqu'il s'agit de fonctionnement d'instances, certes utiles, mais en pratique ne concernant que quelques élèves ; puis « créer les conditions d'un accueil des élèves dans l'établissement en dehors des heures de cours (restauration, clubs, maison des lycéens, internat, attentes dues au ramassage scolaire...) » : l'image du fonctionnement du collège ou du lycée est ici très transparente : il y a des cours qui sont l'essentiel et un « hors cours » qui est fait d'attentes... ; les deux derniers items se rapportent à la santé des élèves : « organiser et suivre le fonctionnement du secteur médico-social (infirmerie, fonds d'action collégien ou lycéen, bourses...), impulser et organiser une politique d'éducation à la santé (prévention des conduites à risque, installation et suivi des travaux du comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) ; s'impliquer dans la vie de l'association sportive ».

Mettre en avant le savoir-relation conduirait à une vision tout autre du référentiel-métier des personnels de direction et donc des missions de l'établissement scolaire. Certes l'établissement scolaire est un lieu où l'élève se rend pour apprendre, mais c'est aussi un lieu de vie, un lieu où il apprend la vie.

Une responsabilité de pilotage d'un établissement scolaire en matière éducative, ce serait d'abord de permettre aux élèves d'apprendre la vie dans toutes ses dimensions, de multiplier des expériences sous la houlette de professionnels – enseignants, éducateurs... – ayant la responsabilité de leur apporter toutes les connaissances nécessaires pour appréhender le monde et de forger des compétences qui leur seront utiles tout au long de leur vie, de leur faire partager une culture. Le rôle du pilote est d'assurer un fonctionnement continu de son établissement malgré les aléas, par exemple ceux dus à des absences soudaines.

Aujourd'hui, face aux absences, l'établissement ne propose trop souvent que le vide : les fameuses salles de « permanence », ce vocable traduisant bien que les élèves sont mis en *stand by*. Qu'on en juge par cet exemple recueilli lors d'une de nos dernières visites dans un collège. La classe de 4<sup>e</sup> 3 a ce jour-là 7 heures de cours : 1h30 de physique-chimie ; 1h30 de français ; 1h de mathématiques ; 1h d'arts plastiques ; 2 heures d'EPS. Les professeurs de français, de mathématiques et d'arts plastiques se trouvent absents. Un questionnement rapide de quelques élèves met en évidence que la veille, deux autres enseignants étaient absents. Cette situation n'est donc pas une exception, ni pour ce collège en particulier, ni pour nombre d'établissements. Bien sûr, il faut d'abord considérer que l'école est affectée par un manque de considération des décideurs politiques et que les moyens ne suivent pas les besoins. Les syndicats d'enseignants n'ont de cesse - et à raison - de le rappeler : la continuité pédagogique n'est pas assurée. Dans son rapport intitulé *La gestion des absences des enseignants, Garantir la continuité pédagogique* (décembre 2021), la Cour des Comptes confirme : « Pour faciliter le remplacement de courte durée, la simple relance des protocoles de remplacement au sein des établissements du second degré ne suffit pas, car le chef d'établissement reste toujours aussi dépourvu de moyens pour trouver des remplaçants en dehors des volontaires. De même, l'annonce de plans d'accueil pédagogique dans le second degré à la rentrée 2021 ne sera d'aucune utilité si les équipes de direction n'ont pas les moyens

pour réussir leur mise en place. » Dans ses recommandations, la Cour revient sur des propositions faites antérieurement : « inscrire le remplacement dans les missions des enseignants : l'intégration d'un forfait annuel d'heures de remplacement dans des ORS revues et le renforcement des prérogatives du chef d'établissement ». Ces propositions sont bien insuffisantes ; dans un contexte d'un système éducatif qui ne cesse d'être confronté à l'image que lui renvoient les évaluations internationales - la médiocrité des performances scolaires -, et plus encore au malaise grandissant de ses élèves, il faudrait repenser en profondeur l'organisation scolaire en mettant en premier un véritable savoir-relation, penser le fonctionnement général de l'institution en fonction de la vie des élèves ; pour cela, mettre fin à la séparation historique entre l'enseignement et l'éducation. Les toutes dernières décisions, notamment celle demandant aux chefs d'établissement d'établir un plan annuel pour le remplacement des absences de courte durée (jusqu'à 15 jours) dit plan RCD, ne prend pas en compte suffisamment cette dimension.

## **6. Apprendre à être en relation, priorité du curriculum**

Au-delà des questions d'organisation générale, l'institution peine encore à considérer les besoins psychologiques des élèves et à s'interroger sur la montée constatée des troubles comportementaux. Bien des élèves arrivent à l'école avec des problèmes ; de nos entretiens avec nombre de collégiens, il ressort une impression très générale que les professeurs réalisent leurs enseignements comme si tout allait bien. Une collégienne témoigne : « Il m'est arrivé de voir un élève qui pleure tout au long du cours ... et le professeur s'en fiche ». Elle s'interroge sur l'attitude de son professeur. Pour elle, le professeur devrait tout simplement s'arrêter et interroger l'élève discrètement : « Tu veux sortir ? Tu veux que l'on se parle ». D'ailleurs, cela peut se produire ; l'élève peut alors être dirigé vers l'infirmerie...dont il faut bien constater que c'est quasiment le seul service réel d'écoute des préoccupations des élèves. L'équipe éducative devrait être mieux sollicitée ; mais là il faut souligner l'insuffisance de formation des « assistants d'éducation » bien souvent encore appelés « pions » ce qui *de facto* montre que ceux-ci ne sont perçus que comme des « surveillants » et non comme des « éducateurs ». La gestion des tensions dans la société, et notamment dans l'enceinte scolaire, passe par une meilleure écoute des élèves et au-delà par la mise en place de dispositifs d'aide. L'éducation nationale connaît les « cellules d'écoute », mais il s'agit essentiellement de dispositifs déployés lorsqu'une situation dramatique s'est produite (suicide, accident grave...).

Nombre d'observations montrent que certains élèves peuvent devenir « ingérables » pour reprendre un mot familier d'une enseignante de zone d'éducation prioritaire ; pour elle, la première mission de l'enseignant est devenue la recherche de la « disponibilité d'esprit » de ses élèves ; son constat est dramatique : chaque jour, le travail est perturbé par un ou plusieurs élèves qui ne sont absolument pas prêts mentalement à s'installer dans de nouveaux apprentissages ; cette situation est parfaitement connue de la hiérarchie de proximité à savoir les inspecteurs de l'éducation nationale vers qui remontent les « signalements » et qui sont de plus en plus appelés à des tâches de police... et de soutien de leurs équipes directoriales. À l'école primaire, les équipes éducatives ont une capacité d'écoute et d'analyse ; elles s'emploient à trouver des solutions

d'apaisement : temps de repos à l'écart des autres élèves, recherche de mise en sécurité dans un endroit calme...

Depuis le début de la pandémie de Covid 19, le Ministère de l'Éducation nationale a invité les personnels enseignants à plus grande vigilance psychologique ; des documents ont été produits comme cette fiche de repérage des syndromes de stress qui leur propose « d'activer leur radar » : « Le point de vigilance principal porte sur des changements dans le comportement de votre élève par rapport à sa façon d'être avant la crise. Vous constaterez peut-être un changement du tout au tout (un élève joyeux qui devient mutique et isolé) mais il est aussi possible que vous remarquiez que quelques petites « fragilités » se sont amplifiées (cet enfant pour lequel les « au revoir » du matin étaient un peu difficiles se montre à présent désespéré et inconsolable). De nouvelles préoccupations liées à la Covid 19 peuvent aussi apparaître, liées à la maladie, mais aussi à la précarité économique ou à la crainte de cette précarité qu'a pu engendrer cette crise. » Quelle portée a pu avoir cette recommandation dans un contexte où les enseignants eux-mêmes étaient soumis à des tensions réellement angoissantes avec des changements incessants de protocoles sanitaires et des contraintes sanitaires terribles comme le port du masque en classe, que l'on peut comprendre et admettre, mais en même temps rendant très difficile la relation enseignant-élève. Quels enseignements les autorités tireront-elles de ces situations d'apprentissage marquées par un stress si intense ?

Notre propos ne doit pas avoir comme but de « psychologiser » toute approche éducative ou pédagogique, mais d'attirer l'attention sur les difficultés pour les enseignants d'exercer leur métier, sur les difficultés de transmettre des connaissances si l'élève vit mal sa scolarité. Il s'agit de travailler à faire de l'école un lieu où il se sent en sécurité, protégé, rassuré, encouragé. Une fois encore, la notion de relation nous paraît une clé pour repenser l'École dans toutes ses dimensions.

## **7. Des espaces à réinventer pour apprendre la relation**

Dans un article relatif aux évolutions architecturales des espaces de vie scolaire, nous avons indiqué que la pédagogie du savoir-relation repose sur trois fondamentaux :

- L'individuation : L'attention à chacun permet de créer une combinaison de lieux d'apprentissage (maison, terrain, école, ordinateur etc.) complémentaire et adaptée à la personnalité de l'enfant.
- La dynamisation : L'accent est mis sur l'activité des apprenants et la motivation de tous les acteurs participants à l'éducation, ainsi que sur la confiance réciproque.
- L'humanisation : Le numérique invite précisément à une alternance des temps avec et hors machine, et à une réflexion sur les moments et les modalités de la présence physique (en groupe classe, en petits groupes, en suivi personnel).

Les réflexions actuelles menées au sein du ministère sur les tiers-lieux qui invitent « à créer des espaces de pluridisciplinarité et de collaboration avec les acteurs du territoire et de faire-ensemble au sein de l'institution scolaire rejoignent nos propositions. » Qu'il s'agisse de proposer un centre de connaissances et de culture (3C) ou d'un tiers-lieu au sein d'un collège ou d'un lycée, les intentions sont de même nature : faire évoluer des



espaces traditionnels comme le CDI et les salles d'étude qui, dans trop d'établissements fonctionnent de manière trop séparée. L'école a besoin de véritables « espaces de rencontres, de débats et de confrontations avec les autres, hors la classe, en autonomie, avec ses pairs et de manière générale avec tous les autres acteurs de la communauté éducative. Dans son fonctionnement, le centre de connaissances et de culture se prête aux différents temps – scolaires et/ou personnels – qui coexistent dans la vie de l'élève (suivre un cours, lire, apprendre, se détendre, échanger, butiner, récupérer un fichier, naviguer, s'informer, etc.). Il aide aussi l'enseignant à sortir de la rigidité de l'emploi du temps, à modifier sa pédagogie et à développer l'interdisciplinarité. »

## 8. Enseigner pour, à et par la relation

Penser, c'est relier. Casser le programme et la division disciplinaires et leur substituer une approche curriculaire où le savoir de la relation sont diffusés tout au long du parcours de l'élève, tel est l'enjeu des années à venir. Nous définissons au sein du Laboratoire BONHEURS un triptyque curriculaire, articulé autour de trois pôles.

En premier lieu, c'est un projet éducatif clair, celui de former des citoyens qui ont conscience de leur condition humaine, et qui sont en mesure d'œuvrer pour une société qui privilégie la solidarité humaine à la loi du profit.

Ce projet éducatif, en deuxième lieu, correspond à un nouveau contenu éducatif. Les disciplines traditionnelles seraient désormais mises au service d'un savoir de la vie. Trois relations sont à enseigner, qui correspondent à la condition humaine telle que la définit Morin, comme individu, comme membre de la société et comme membre de la même espèce humaine : la relation à soi (ego-relation), la relation aux autres (alter-relation), la relation au monde (cosmo-relation). Cette dernière englobe elle-même trois types de relation : la relation au monde matériel (techno-relation), celle au monde naturel (éco-relation) et celle au monde spirituel, à l'inconnu ou à la transcendance (theo-relation).

Enfin, les pédagogies proposées tentent de résoudre dilemme formalisé par Jean Houssaye dans son triangle pédagogique en 1986. Nous reprenons de Jean Houssaye la préoccupation de la plus grande efficacité pédagogique, en creusant les trois bases de la relation pédagogique qui définissent l'acte pédagogiques : le savoir, le professeur, les élèves.

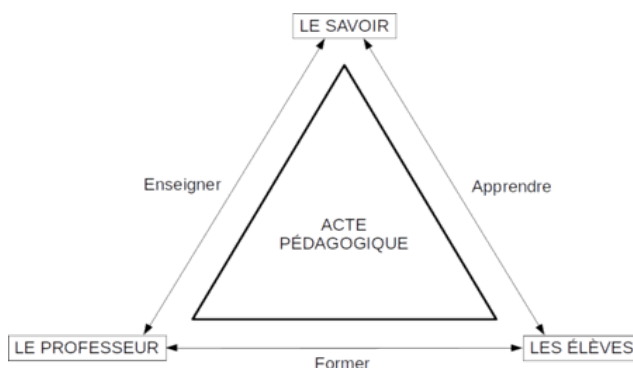


Figure 1 : triangle pédagogique Jean Houssaye (1986).

Nous tentons de résoudre la difficulté évoquée par Jean Houssaye. Lorsque le professeur est en relation exclusive au savoir (processus « enseigner »), il prend le risque du cours magistral qui met de côté la relation pédagogique à l'élève. Lorsque le professeur privilégie sa relation aux élèves (processus « former »), le contenu peut être négligé au profit de la seule qualité relationnelle, possiblement démagogique. Lorsque le professeur se met en retrait, dans l'objectif de privilégier une pédagogie de type constructiviste (processus « apprendre »), les élèves peuvent se sentir livrés à eux-mêmes face au savoir.

Pour éviter ce triple risque, nous introduisons deux éléments à la réflexion de Jean Houssaye.

Tout d'abord, nous interrogeons la notion de savoir. Le savoir scolaire, tel qu'il est pensé par Houssaye, est essentiellement le décalque d'un savoir savant. Nous lui privilégions un savoir hybridé, entre des savoirs savants – eux-mêmes issus de plusieurs disciplines - mais aussi entre savoirs savants et savoirs populaires. Produit d'une élaboration pédagogique, ce savoir scolaire est à la fois exigeant et accessible aux élèves.

Ensuite, nous introduisons une dimension temporelle au sein de l'acte pédagogique. Dans un premier temps, l'enseignant élabore ce savoir accessible, en imaginant les moyens de susciter l'attention de ses élèves et de créer de la motivation et le désir d'apprendre (processus « former »). Dans un deuxième temps, les élèves sont invités à construire leur apprentissage (processus « apprendre »), sans être pour autant laissés à eux-mêmes. Enfin, l'enseignant clôt le processus dans un rituel de finalisation et de bilan, où le contenu peut être reformulé de manière surplombante sans pour autant laisser les élèves de côté (processus « enseigner »). L'acte pédagogique intègre par conséquent l'ensemble des trois pôles du triangle – sans en négliger aucun - mais à des degrés différents selon le moment considéré.

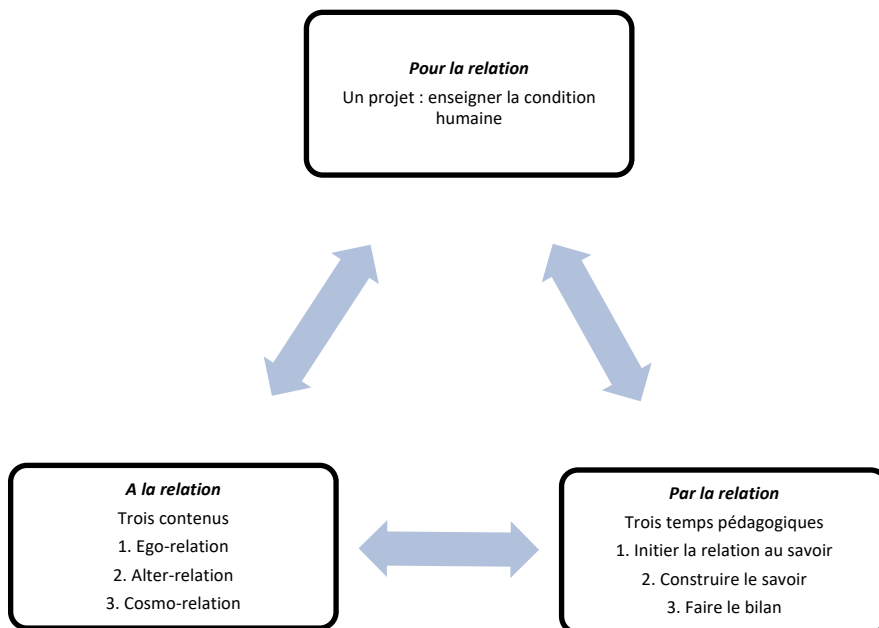


Figure 1 : Le triangle curriculaire

Le système éducatif français a connu de multiples changements depuis le début de la V<sup>e</sup> République dans l'objectif très louable de s'adapter au mieux aux besoins des élèves et plus largement de contribuer à l'éclosion d'une société plus juste, plus fraternelle. Mais ces changements n'apparaissent pas suffisants pour faire face aux défis du XXI<sup>e</sup> siècle ; les ambitions énoncées par des organismes internationaux comme l'OCDE qui appelle à former des jeunes capables de transformer le monde et pas seulement de s'y adapter, de disposer de compétences pour apaiser les tensions qui traversent les sociétés ne sauraient s'accommoder de simples retouches superficielles. Repenser les programmes scolaires à tous les niveaux, proposer un curriculum scolaire de 3 à 18 ans, donner une place centrale aux compétences sociales et émotionnelles apparaît comme une voie à privilégier pour faire de l'école le lieu de l'émergence d'une nouvelle société fondée sur les valeurs fondatrices de la République. La notion de « savoir-relation » mérite d'être approfondie selon les deux piliers d'une éducation complète : ses aspects cognitifs, en pensant de nouveaux liens entre les domaines disciplinaires traditionnels ; ses aspects éducatifs en réfléchissant à la vie de l'élève au sein des écoles, collèges et lycées. Les chantiers à rouvrir sont nombreux : redéfinir les missions des enseignants, rechercher une osmose entre les personnels d'éducation et les enseignants, réaménager les espaces scolaires pour un meilleur bien-être, valoriser réellement les pédagogies nouvelles, plus innovantes, engageant davantage l'activité des élèves, et en premier définir un curriculum scolaire prenant en compte l'ensemble des besoins éducatifs et cognitifs des élèves.

## Chapitre 5 : L'expérience du stage comme émergence du savoir-relation

Par Javier Nunez-Moscoso

Bien que Morin ait dénoncé la disjonction des savoirs provoquée par l'hyper-disciplinarité et l'hyperspécialisation de la connaissance depuis des nombreuses décennies, la question opérationnelle sur la place de la relation (entre les savoirs, entre les sujets) dans la formation aux métiers de l'humain ou dans les professions adressées à autrui (Piot, 2005) reste en suspens. Dans ce cadre, ce chapitre propose d'interroger la place de la relation dans la formation des enseignants, particulièrement durant le stage. Pour ce faire, nous convoquons la notion de savoir-relation (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014) pour la mettre en dialogue avec la notion d'expérience (Dewey, 1938a, 1938b). C'est à travers cette visée pragmatiste que nous allons réinterroger quatre recherches menées autour du stage dans la formation initiale des enseignants.

La première partie présente brièvement un ensemble d'études autour des savoirs des enseignants, pour ensuite présenter la typologie de Shulman (1987). Cette partie se poursuit par l'intégration de la notion de savoir-relation et celle d'expérience. La deuxième partie présente quatre recherches empiriques. La troisième partie discute les résultats en mettant en évidence les éléments du modèle sur le savoir-relation présents dans l'expérience de stage, mais aussi pour (re)penser le modèle, notamment la place de l'expérience et du *faire* du stagiaire comme une composante centrale ; ainsi, la contribution pragmatiste alimente un modèle actualisé sous la forme de « savoir-faire-relation ».

### 1. Des savoirs des enseignants au savoir de la relation

De nos jours, il peut paraître une évidence que toute profession et l'exercice de la même reposent sur une base de connaissances diverses. Or, cette question émerge de manière plus explicite durant les années 1980 aux États-Unis, quand le discours sur l'importance de l'éducation pour résoudre les problèmes économiques et sociaux commence à s'installer. Dans ce contexte, les facultés d'éducation ont été fortement critiquées par leur approche fragmentaire et disciplinaire de la formation du professorat (Gauthier et al., 1994). Dans une mouvance générale qui cherchait l'efficacité de l'enseignement, on commence à pointer la nécessité d'identifier clairement les savoirs permettant d'enseigner et d'apprendre. Le défi sur les savoirs des enseignants trouve son écho chez Shulman (1986, 1987), qui inaugure le champ d'étude des savoirs à la base de la profession enseignante (*knowledge base*). Depuis, les recherches autour de savoirs des enseignants se sont développées de manière exponentielle autour du globe (Raymond, 1993; Tardif & Lessard, 1999).

Les recherches en éducation nous apprennent que « l'idée de « savoir » est attribuée à un sens vaste qui comprend les connaissances, les compétences, les habiletés (ou aptitudes) et les attitudes des enseignants, c'est-à-dire ce qui a été appelé plusieurs fois

savoir, savoir-faire et savoir-être » (Tardif, 2004, p. 46). Ainsi, différents cadres théoriques et méthodologiques ont été mobilisés pour l'étude des savoirs des enseignants, avec un grand nombre de spécificités ; parmi elles, nous pouvons identifier les perspectives situées (Goigoux, 2007), sociologiques (Bourdoncle, 1994), psychologiques (Jourdan & Brossais, 2011) et didactiques (Alpe, 1999; Brière-Guenoun, 2014), pour n'en citer que quelques exemples.

De notre point de vue, la plupart de ces travaux se complètent avec d'autres, en proposant des typologies qui répondent à des questions assez différentes :

*Tableau 1 : les typologies sur les savoirs et les savoirs des enseignants.*

	Barbier (1996)	Bourdoncle (1994)	Cochran- Smith & Lytle (1999)	Shulman (1987)	Tardif, Lessard et Lahaye (1991)	Van der Maren (1993)
Quelle est la <b>nature</b> des savoirs ?	X	X	X			
Quelles sont les <b>sources</b> des savoirs ?				X	X	X
Sur quels <b>thèmes</b> portent les savoirs ?			X	X	X	X

Les études sur la nature des savoirs (Barbier, 1996; Bourdoncle, 1994; Cochran-Smith & Lytle, 1999) s'attardent sur la question épistémologique concernant le statut des connaissances qui, selon les différentes nomenclatures, peuvent être qualifiées de théoriques (issus de connaissances académiques, de caractère conceptuel) et pratiques (liés au terrain, de caractère tacite). Les études sur les sources des savoirs professionnels (Shulman, 1987; Tardif et al., 1991; Van der Maren, 1993) s'interrogent par la manière dont les futurs enseignants s'approprient des savoirs, en identifiant des leviers comme la formation initiale, l'expérience professionnelle, l'expérience scolaire, etc. Enfin, la question sur les thèmes spécifiques sur lesquels portent les savoirs (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Shulman, 1987; Tardif et al., 1991; Van der Maren, 1993) s'attarde, précisément, sur l'identification des savoirs à la base de la profession enseignante.

Les travaux sur les savoirs à la base de la profession enseignante ont offert plusieurs typologies. Shulman (1987) a produit les travaux les plus influents à ce propos car, en identifiant les thèmes centraux sur lesquels portent les savoirs au cœur de la profession, il a inspiré de très nombreux travaux de recherche, mais aussi plusieurs réformes à la formation des enseignants dans différents pays (Nunez-Moscoso, 2021; Tardif, 2004, 2012). La typologie shulmanienne propose sept savoirs :

1. Le *content knowledge*, ou savoir de contenu, qui est l'ensemble des connaissances, dispositions et compétences que les élèves doivent acquérir à l'école ;
2. Le *curriculum knowledge*, ou savoir curriculaire, constitué par les programmes d'études et leurs contenus qui sont un outil pour l'enseignant ;
3. Le *general pedagogical knowledge*, ou savoir pédagogique général, relatif aux règles et stratégies de gestion et d'organisation de la classe ;
4. Le *pedagogical content knowledge*, ou savoir du contenu pédagogique, qui combine la pédagogie et les contenus, ou en d'autres termes, le savoir enseigner un contenu spécifique dans le but d'accompagner les élèves dans leurs apprentissages ;
5. Le *knowledge of learners and their characteristics*, ou savoir sur les élèves et leurs caractéristiques, constitué par les connaissances sur les membres de la classe ;
6. Le *knowledge of educational contexts*, ou savoir sur les contextes éducatifs, relatifs à l'école et à son environnement ;
7. Le *knowledge of educational values*, ou savoir sur les valeurs éducatives, éléments transversaux à une éducation formative intégrale et nécessaires pour la vie en société.

Avec quelques nuances, ces savoirs sont intégrés dans la formation initiale des enseignants ; d'une certaine manière, ils deviennent des savoirs « curricularisés » dans les contenus/les compétences à développer au sein du parcours de formation. Cependant, la distribution des savoirs au sein des programmes de formation du professorat implique un certain pari de la « séparation » des connaissances, comme il a été remarqué par plusieurs chercheurs (Altet, 2008; Bastian & Marks, 2017; Morales Perlaza, 2016; Shulman, 1987).

Ce phénomène rend d'actualité la question par l'articulation des savoirs dans la formation initiale des enseignants et, dans ce cadre, nous la traiterons dans son lien aux notions de savoir-relation et d'expérience.

Le savoir-relation est pluridimensionnel (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014) : il désigne la « relation des savoirs » qui met l'accent sur la circulation entre/des savoirs et le rôle actif des acteurs dans la production même des savoirs, parfois en dehors des institutions consacrées à la production/diffusion de savoirs (université, école...) ; en second lieu, il se réfère au « savoir de la relation », qui souligne le fait que le savoir s'apprend et construit dans la relation ce qui constitue, à terme, un ensemble d'outils qui façonnent l'action. Ainsi, le savoir-relation ne semble pas se présenter sous une forme « dialectique » qui implique une thèse, une antithèse et une synthèse se voulant cohérente (Hegel, 1997), mais bien plus comme une « dialogique » au sens de Morin (1986, p. 98) : « l'association complexe d'instances, *nécessaires ensemble* à l'existence, au fonctionnement et au développement d'un phénomène organisé ».

De même, il nous semble au cœur même de la dialogique du savoir-relation la prise en considération des liens entre sujet, objet et savoir. Dans ce contexte : « Le savoir est une relation, un produit et un résultat. Relation du sujet connaissant à son monde, produit par l'interaction entre le sujet et son monde, résultat de cette interaction. Le savoir est ce qui

unit, ce qui se fait et ce qui, à sa manière, subsiste » (Schlanger, 1978, p. 16). D'emblée, trois types de relation sont repérables :

- Savoir/objet : c'est la relation de correspondance/adéquation entre un savoir et l'objet visé par le savoir ;
- Sujet/objet : c'est la relation entre un sujet connaissant et un objet cognitif qui s'exprime sous la forme de savoir bâti entre les pôles subjectivité/objectivité ;
- Sujet/savoir : c'est la relation entre le sujet qui dispose d'un savoir et les questions qui peuvent concerner ce savoir, avec autant de nuances et variations que des sujets.

Enfin, pour Schlanger (1978), ces trois types de relation sont aussi traversées par deux grands aspects en jeu : en premier lieu, les modalités cognitives (instrumentales, comme le sens et l'intellect qui opèrent comme des outils dans l'appréhension du savoir ; temporelles, liées à la saisie médiate/immédiate du savoir ou encore la saisie directe/indirecte ; modales, qui font référence au statut certain/incertain ou possible/nécessaire du savoir) : En second lieu, les modalités extracognitives : pragmatiques, liées à l'utilité et usage ; de communication, liées à l'enseignement, la transmission et l'échange entre les sujets sur le savoir.

De notre point de vue, la toile de fond et condition de possibilité du savoir-relation dans son sens dialogique est l'expérience. Tout d'abord, nous empruntons à Dewey (1904, 1938b, 1938a) sa définition de ce concept, situé dans l'interaction entre un être et son environnement : « [...] toute expérience est le résultat d'une interaction entre un être vivant et un aspect quelconque du monde dans lequel il vit » (Dewey, 1980, pp. 68–69). Autre que l'interaction, il y aussi une composante de résistance (perturbation) qui éveille la curiosité et engage la sollicitude attentive et, aussi, une composante émotionnelle car « C'est l'émotion qui est à la fois élément moteur et élément de cohésion. Elle sélectionne ce qui s'accorde et colore ce qu'elle a sélectionné de sa teinte propre, donnant ainsi une unité qualitative à des matériaux extérieurement disparates et dissemblables » (ibid., p. 67).

Le savoir-relation se tisse avec l'expérience dans le cas de l'apprentissage des savoirs des enseignants, tout d'abord car la relation des savoirs retrouve son sens vital dans la praxis comme articulation dynamique entre théorie et pratique (Marcuse, 1968) et dans la mobilisation des savoirs dans un contexte donné. De la même manière, le savoir de la relation est possible dans la mesure où l'expérience offre un espace d'engagement pratique dans le monde et avec d'autres sujets et, de ce fait, rend possible la prise de conscience réflexive (Arendt, 2002) et incorporée (Varela, 1993) du savoir.

Notre visée sur le savoir-relation est de type pragmatique : c'est dans l'expérience (d'apprentissage/enseignement dans le cadre de nos travaux) que le savoir-relation se déploie. Ainsi, nous proposons un modèle compréhensif pour la conception de l'apprentissage de la profession enseignante, notamment durant le stage à l'enseignement (espace particulier d'expérience professionnelle), où le savoir-relation se cristallise :

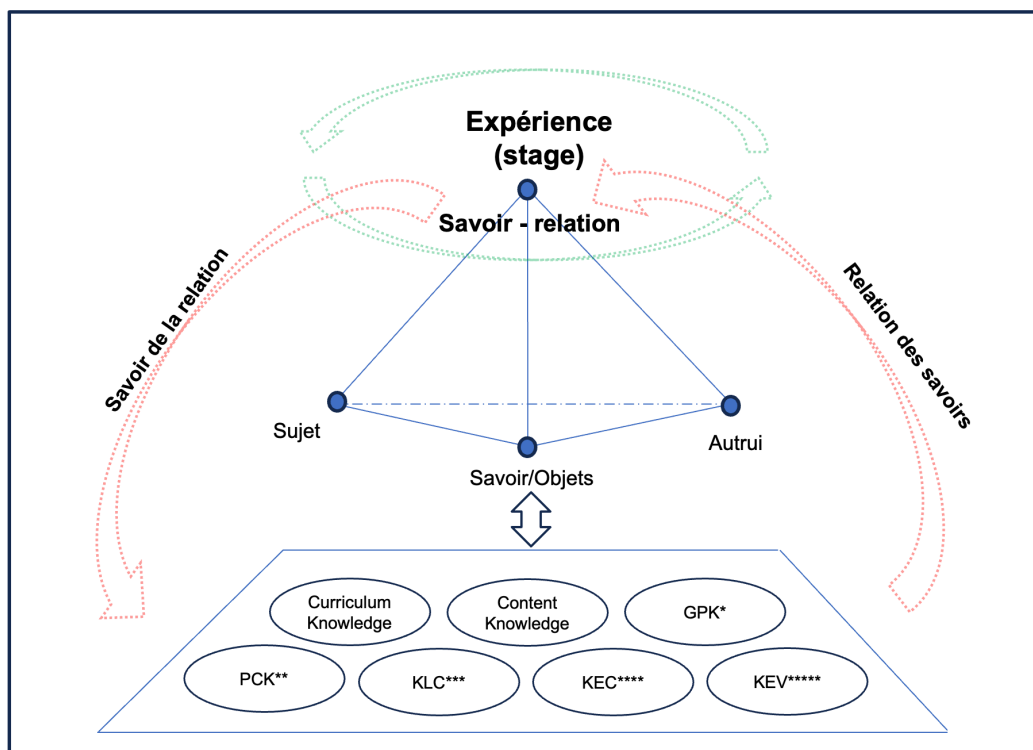


Figure 1 : Modèle compréhensif du savoir-relation dans l'apprentissage de la profession enseignante. Sigles : \* General Pedagogical Knowledge ; \*\* Pedagogical Content Knowledge ; \*\*\* Knowledge of learners and their characteristics ; \*\*\*\* Knowledge of Educational Contexts ; \*\*\*\*\* Knowledge about Educational Values.

La figure 1 montre l'expérience (stage) en contact direct avec le savoir-relation. Ce savoir-relation est soutenu et interagit dans l'expérience avec trois éléments à la base de la pyramide : le sujet (stagiaire) acteur de l'expérience avec ses émotions, connaissances et objectifs en tant qu'enseignant/apprenti (selon la situation professionnelle) ; le savoir/objets (pour enseigner, à enseigner) que nous reprenons dans ses composantes de la typologie de Shulman (1987) ; et autrui, c'est-à-dire les autres acteurs présents dans l'expérience (formateurs, élèves...). Enfin, les deux logiques du savoir-relation sont présentes de manière dynamique : la relation des savoirs offre la possibilité de contextualiser et mobiliser de manière articulée les savoirs des enseignants en interaction avec autrui, tandis que le savoir de la relation permet la création des connaissances sur la mise en relation avec autrui et entre les savoirs et les contextes professionnels.

À partir de ce modèle compréhensif, nous souhaitons réinterroger 4 recherches menées autour de l'apprentissage de savoirs professionnels des enseignants durant le stage en formation initiale, dans la finalité de mettre à l'épreuve le concept de savoir-relation dans son lien avec l'expérience. Pour ce faire, nous formulons une question : quels éléments du modèle compréhensif sur le savoir-relation et l'expérience sont présents dans les résultats empiriques autour de l'apprentissage de la profession enseignante ?



## 2. Le savoir-relation dans la formation : quatre illustrations

### Recherche 1 : construire « avec » une culture de métier

La première recherche (Nunez-Moscoso, 2021) montre comment l'interaction superviseur de stage – stagiaire est au cœur de l'appropriation d'une culture de métier. La typologie des savoirs professionnels de Shulman (1986, 1987) est mobilisée afin d'identifier les savoirs propres à la culture enseignante du primaire. Trois binômes stagiaire-superviseur issus de trois centres de formation des enseignants au Chili sont étudiés à l'aide de trois types d'entretien : l'entretien individuel d'auto-confrontation avec le stagiaire (en visionnant des passages de sa pratique d'enseignement dans la salle de classe), l'entretien individuel d'allo-confrontation avec le superviseur (en visionnant des passages de la pratique du stagiaire) et l'entretien de feedback stagiaire-superviseur portant sur la classe.

Les résultats révèlent que les savoirs les plus significatifs pour les stagiaires et les superviseurs portent sur la pédagogie générale (*General Pedagogical Knowledge*), les caractéristiques des élèves (*Knowledge of Learners and their Characteristics*) et le contenu pédagogique (*Pedagogical Content Knowledge*). Ainsi, dans cette étape de la formation des enseignants, les savoirs de la culture professionnelle qui sont au cœur des préoccupations de stagiaires et superviseurs se bâtissent dans une transparence apparente de la relation qui est en jeu durant l'entretien de feedback. Deux de ces trois objets de savoir se situent sur le comment enseigner (pédagogie générale) et le comment enseigner un objet de savoir (contenu pédagogique). C'est le troisième savoir autour des caractéristiques des élèves qui touche à l'interaction à autrui comme objet :

Tableau 2 : savoirs sur les caractéristiques des élèves

Rythmes et différences d'apprentissage des élèves de la classe	Lui, ses idées, il les développe seul et il les travaille en classe de manière autonome. Contrairement à elle... elle a du mal à résoudre les problèmes toute seule (Stagiaire 3)
Comportement des élèves de la classe	Leur comportement est toujours le même... ils se comportent comme d'habitude, calmes, sans se battre ou quoi que ce soit (Stagiaire 3) ; en fait, je pense qu'on peut compter sur les doigts d'une main les fois où ils se sont bien comportés en classe, même avec les enseignants titulaires (Stagiaire 1)
Habitudes de la classe	Les enfants aiment qu'on leur laisse une marque. Ainsi, l'enseignante utilise un autocollant, donc j'utilise une petite marque et, bien sûr, avoir une marque de l'enseignant c'est comme "waouh ! l'enseignant m'a bien évalué" (Stagiaire 3); l'idée était aussi de changer un peu ce à quoi ils étaient habitués, à savoir être assis l'un en face de l'autre, et les faire travailler en groupe (Stagiaire 1).

Comme le montre la table 2, les savoirs sur les élèves se cristallisent dans la connaissance de rythmes de chaque élève, du comportement habituel et des habitudes. Ces savoirs en construction sont essentiels à la relation et à l'adaptation de l'enseignement dans un contexte donné.

Par ailleurs, les résultats de la recherche montrent aussi que l'espace de feedback stagiaire-superviseur où on aborde ces objets de savoir est à son tour un espace d'apprentissage sur le rôle d'autrui. Parler critiquement sur « sa pratique » (stagiaire) et « se prononcer » sur la pratique de quelqu'un (superviseur) fait partie des règles du jeu de l'entretien qui suit une visite d'observation du stage dans l'établissement scolaire. Cette règle tacite et les émotions qu'elle soulève ne sont pas abordées explicitement en entretien. Cependant, la préoccupation pour la dimension relationnelle est présente. Voici un exemple sur un échange lié aux connaissances pédagogiques générales et qui témoigne de l'importance accordée dans les réunions à la structure début-développement-clôture de chaque classe :

- *la clôture était un peu serrée, mais contrairement à d'autres fois où il m'est arrivé que les clôtures le soient, je ne sais pas, je ne les ai pas beaucoup aimées* (Stagiaire 2).
- *Le temps est quelque chose sur lequel tu dois continuer à travailler, c'est quelque chose dont tu es déjà conscient, qui apparaît déjà dans l'auto-analyse ou lorsque tu y réfléchis, "ceci m'a pris un peu de temps" (...) Tu dis "j'enlève, j'avais plus d'activités" tu en avais plus, "j'enlève des activités à cause du temps", cependant tu as toujours besoin de réguler ce temps, n'est-ce pas ?* (Superviseur 2).

Pour le stagiaire, la reconnaissance des limites et de l'amélioration potentielle de sa pratique est évidente, ainsi que le regret d'avoir eu la sensation de mieux maîtriser le temps dans d'autres situations préalables : il joue le jeu de la critique de sa pratique. La préoccupation des superviseurs de stage semble technique, mais aussi relationnelle : on renforce les avancées (identifier les erreurs, avoir conscience des faiblesses), on pointe les éléments à améliorer (mieux gérer le temps, notamment pour faire place à la clôture).

Ainsi, les résultats de notre recherche dévoilent de savoirs de la relation, tout d'abord quand autrui (les élèves) devient l'objet de savoir explicite, propre à la culture professionnelle, en tant que « connaître ses élèves » est condition pour enseigner. De plus, les résultats montrent des savoirs de la relation tacites durant l'apprentissage de la profession enseignante par l'expérience : s'ouvrir à la critique de sa pratique est une règle du jeu, mais aussi l'ouverture à « se laisser accompagner » en vue d'apprendre, tandis qu'accompagner est aussi adopter et mobiliser une posture qui prend en charge et soigne la relation. Dès lors, les savoirs propres à la culture de métier sont co-construits et partagés dans un tissage avec l'interaction et la compréhension de règles et finalités de la situation d'entretien de feedback.

## **Recherche 2 : La relation avec autrui comme moteur d'apprentissage**

Dans la deuxième recherche (Maldonado-Díaz et al., 2023), nous avons tenté d'appréhender quels acteurs de la formation (superviseurs de stage, formateurs...) et quelles communautés scolaires (enseignant référent, élèves...) participent à l'apprentissage du métier de stagiaires à l'enseignement primaire, tant de manière

explicite qu'implicite. Nous avons mené une étude de cas multiple de type exploratoire avec 13 stagiaires à l'enseignement primaire de deux centres de formation chiliens. L'entretien d'auto-confrontation à sa propre pratique a été utilisé comme technique de production des données (visionnage d'extraits vidéo des situations de stage lors de l'entretien).

Les résultats de cette recherche montrent que l'interaction avec divers acteurs est une source d'élaboration d'apprentissages pour tous les stagiaires. De plus, la présence/absence d'intentionnalité formatrice dans les interventions de l'autre par rapport au processus d'apprentissage professionnel permet de penser à des interactions qui sont « pédagogisées », c'est-à-dire que les éléments qui émergent sont considérés comme des savoirs professionnels, tandis que d'autres manquent de finalité formative. Enfin, les diverses modalités d'appropriation des savoirs partagent le fait de représenter différentes manières d'exploiter l'autre comme moteur d'apprentissage et de construire des savoirs professionnels contextualisés dans les interventions pédagogiques des stagiaires.

Les données dévoilent quatre types de leviers d'apprentissage dans lesquelles autrui représente un moteur :

*Tableau 3 : types de levier d'apprentissage professionnel impulsés par autrui*

Types de levier	Extrait
Mimésis : observation directe et répétition des modes opératoires	« D'où viennent ces idées ou ces façons de faire que tu utilisais pour mener à bien cette activité à ce moment-là ? »  Stagiaire 9 : « Je dirais que c'est toujours ce que fait mon enseignant référent, écrire les syllabes, les montrer, les dessiner, voilà » (Stagiaire 9, Autoconfrontation 1)
Conseil : recommandations sur les tâches enseignantes	« D'accord, je te comprends parfaitement. Et d'où vient l'inspiration Stagiaire 10 pour tout cela ? D'où proviennent les connaissances que tu as utilisées pour réfléchir à cette manière de résoudre ce défi ou cette situation qui te pousse à réfléchir ? »  Stagiaire 10 : « (...) aussi dans cette pratique avec la même enseignante, de ce qu'elle me propose pour pouvoir le mettre en œuvre » (Stagiaire 10, Autoconfrontation 1)
Collaboration : entrepreneuriat de tâches en collaboration entre les pairs	C'est arrivé en discutant entre vous. Stagiaire 1 : « Bien sûr, au moment où nous devons planifier ce cours, nous nous sommes demandé comment faire ? Eh bien, voilà ! » (Stagiaire 1, Autoconfrontation 1)
Constatation : observation en contexte et adéquation des pratiques	« D'où as-tu obtenu les informations ou les connaissances pour faire face à cette situation ? »  Stagiaire 2 : « Plus que tout, ce sont des connaissances que j'ai acquises en stage parce qu'elles sont un peu une paraphrase de ce que l'élève dit quand il paraphrase ce que l'on dit » (Stagiaire 2, Autoconfrontation 2).

Ces quatre types de leviers partagent le fait de représenter différentes façons d'exploiter l'autre comme moteur d'apprentissage, mais se distinguent entre ceux qui sont co-construits (collaboration, conseil) et ceux qui possèdent un caractère de travail individuel de signification (mimésis, constatation). Dans les premiers, la dimension sociale et interactive de l'apprentissage est prépondérante, comme le souligne le paradigme de l'apprentissage situé (Lave & Wenger, 1991). Le second caractère se rapproche davantage d'un travail réalisé par l'enseignant stagiaire. De même, les modalités co-construites apportent des éléments qui sont verbalisés ou illustrés, tentant de transmettre des savoirs, tandis que les individuelles extraient des éléments par observation et répétition de savoirs en action, c'est-à-dire réalisés et mobilisés par l'autre. Malgré le fait que toutes les modalités se déploient à partir d'un contexte social et que toutes "font sens" pour l'enseignant stagiaire à la manière d'une affordance (Gibson, 1977, 1986), l'élaboration de l'apprentissage est différente : construire avec un autre (collaboration, conseil) et construire à partir de l'autre (mimésis, observation).

### **Recherche 3 : expérience, raisonnement et mobilisation des savoirs comme hybridation**

Un troisième travail (Nunez-Moscoso & Masse-Lamarche, 2023) s'intéresse aux mécanismes déployés par les enseignants stagiaires lorsqu'ils rencontrent une perturbation dans le cours de la planification de leurs enseignements et qui le mènent à « faire un choix » dans la finalité d'ajuster l'action professionnelle. Par le biais de la théorie de l'enquête (Dewey, 1938) et de la typologie des savoirs professionnels de Shulman (1987), nous interrogeons les processus de raisonnement qui mènent à identifier une difficulté et à choisir une voie de résolution. Nous convoquons une approche qualitative qui intègre des entretiens d'auto-confrontation simple, afin d'analyser des extraits vidéo de séances d'enseignement de 10 stagiaires du primaire au Chili.

Les principaux résultats permettent l'élaboration de deux typologies. La première met en évidence le rôle qui joue le raisonnement dans l'élaboration du choix face à la difficulté :

*Tableau 4 : Rôle du raisonnement durant les perturbations*

Rôle du raisonnement	Caractéristiques
Évaluer les options	Afin de reformuler une première hypothèse ou de bâtir de nouvelles hypothèses, le raisonnement peut mettre à plat les options qui se prêtent pour résoudre la situation.
Consolider une hypothèse	Le raisonnement peut participer à peaufiner une hypothèse, à la rendre plus contextualisée et opératoire.
Projeter des conflits futurs	Le raisonnement peut aussi projeter les conséquences, réactions, effets ou implications de la mise en place d'une hypothèse.
Observer critiqueusement	Le raisonnement peut se présenter comme un moment d'observation critique des manières de faire (propres, d'autrui), des outils employés ou de tout autre élément.
Inventer de pratiques	Le raisonnement (comme la phase d'étude et formulation) offre la possibilité de créer des pratiques propres ou de s'approprier des pratiques.

Ces processus se déclinent en cinq rôles différents selon la contribution du raisonnement vis-à-vis des perturbations/difficultés rencontrées dans les situations professionnelles : les savoirs, mêlés et hybridés, alimentent l'évaluation des options pour agir, la consolidation d'une hypothèse résolutive, la projection de conflits à l'avenir en lien avec la difficulté, l'observation critique des habits pédagogiques et l'invention de pratiques plus ajustées aux besoins des situations.

La seconde typologie pénètre plus finement dans les types de raisonnements et dans le délicat tissage de savoirs de toutes sortes qui sont pris en considération par les stagiaires quand ils se confrontent aux difficultés :

*Tableau 5 : Types de raisonnement durant les perturbations*

Types de raisonnement	Caractéristiques
Critique	Le raisonnement est construit à partir d'un désaccord ou point de vue divergent.
Analogique	Le raisonnement est construit à partir d'une expérience antérieure et opère à partir de la pertinence de ce qui a été « constaté » auparavant qui ressemble à la situation actuelle.
Opérationnalisation	Le raisonnement se construit à partir de micro-opérations qui rendent l'hypothèse plus solide et opératoire.
Falsification	Le raisonnement se construit à partir de la projection ce qui risque de ne pas fonctionner dans l'hypothèse.
Expérimentation	Le raisonnement se construit sur la base d'une idée nouvelle à tester.
Autorité	Le raisonnement se construit à partir de la conformité à une manière de faire venant d'ailleurs (quelqu'un/quelque chose qui fait « autorité »).
Comparaison	Le raisonnement se construit comme une manière de choisir entre deux hypothèses concurrentielles.
Compromis	Le raisonnement donne place à deux hypothèses qui sont conservées et mises en œuvre.

Les types de raisonnement (table 5) employés par les stagiaires à l'enseignement mettent encore plus en évidence les fondations des choix et les processus de construction des mêmes. Ces types de raisonnement représentent « les bonnes raisons » pour agir de la sorte, mais aussi pour éviter d'agir de la sorte.

L'intérêt majeur de ces deux typologies est surtout de les comprendre dans leur articulation et leur dynamique. Ceci est visible dans une illustration qui reprend la situation d'une stagiaire qui planifie son enseignement et doit donner une structure à une séance du cours « Histoire, géographie et sciences sociales » (*2do básico*, élèves d'environ 7 ans). L'objectif d'apprentissage (OA) préétabli est « rappeler les caractéristiques du paysage (géographie et eau) » :

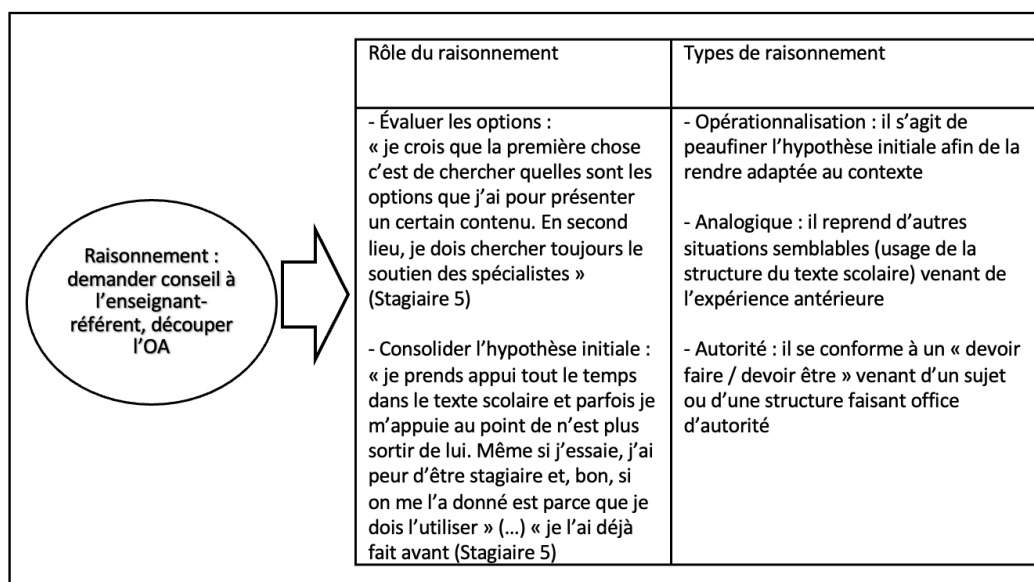


Figure 2 : Rôles et types de raisonnement dans une situation

La figure 2 montre la simultanéité de rôles et de types de raisonnement qui se présentent afin de faire face à la même difficulté dans une situation professionnelle donnée. La finalité pragmatique de la situation, à savoir réduire un objectif d'apprentissage, convoque des savoirs multiples qui irriguent les rôles et les types de raisonnement (savoir à enseigner : géographie et eau ; savoir de la relation : la place d'autrui comme appui ; savoir pour enseigner : le texte scolaire comme source...).

Dans cette recherche, la relation des savoirs se montre comme un processus d'hybridation des savoirs qui se présente dans le raisonnement et auquel il est possible d'accéder méthodologiquement, afin d'observer sa construction de manière détaillée. Encore une fois, cette hybridation prend du sens dans l'expérience et dans la convocation des savoirs dans une situation donnée.

#### Recherche 4 : une approche instrumentale de la formalisation des savoirs

Le quatrième et dernier travail (Nunez-Moscoso et al., 2023) explore, selon une approche instrumentale (Rabardel, 1995, 2005b, 2005a), comment une entrevue d'auto-confrontation peut renforcer l'apprentissage professionnel dans le cadre du stage en formation initiale des enseignants. Pour ce faire, un groupe de cinq stagiaires qui ont été confrontés à leur propre activité pratique (entrevue d'auto-confrontation). Les données ont été analysées à l'aide de la technique des catégories conceptualisantes (Paillé & Mucchielli, 2012).

Les résultats montrent que l'entretien d'auto-confrontation permet de créer un espace réflexif autour de plusieurs connaissances :

*Tableau 6 : Réflexions durant l'entretien d'autoconfrontation*

Réflexions sur	Nouvelles connaissances / Apprentissages	Illustration
Préparation à l'enseignement	Processus de planification	<i>Problématisation de la proposition curriculaire, qui dans ce cas étaient mes objectifs, et les contextualiser, pour moi c'est à dire « C'est important de leur donner un sens ». (Stagiaire 5)</i>
	Sélection de l'objectif	<i>Confirme ce que j'ai appris à l'université parce qu'il faut sélectionner des parties d'un objectif, c'est fondamental pour un prof : voir ce que vous pouvez atteindre en un certain temps. (Stagiaire 1)</i>
	Travail collaboratif	<i>Je le considère comme un apprentissage que peut-être je n'ai pas vu aussi profondément à l'université, mais nous devons connaître la progression de l'objectif, ce qui vient avant et ce qui suit, et aussi interpréter l'objectif et voir comment nous allons le situer, que ce soit dans une capsule ou un cours en présentiel. (Stagiaire 1)</i>
Processus d'enseignement - apprentissage	Apprentissages significatifs	<i>Oui, beaucoup, parce que cela contribue également au sens que les enfants savent beaucoup de choses sur des aspects d'un contenu, il suffit simplement d'associer ce contenu à notre vie, donc je trouve que ce type d'activités contribue également. (Stagiaire 2)</i>
	Générer différentes propositions	<i>Cela me confirme d'aller dans le sens d'être plus agile en ce qui concerne la pratique, « si cela ne fonctionne pas, passons au plan B que j'ai » pour voir si cela fonctionne, mais ne pas essayer de tomber dans un silence gênant, essayer d'avoir toujours un plan B, C, si le B ne fonctionne pas, le C fonctionnera, etc. (Stagiaire 2)</i>
Ressources	Adaptation du matériel pour le contexte virtuel	<i>Dans la pratique précédente, j'avais dû préparer un diaporama, choisir des vidéos, et peut-être ajouter un audio, un effet sonore. Mais maintenant, avec cette occasion où j'ai dû préparer plus de choses et m'impliquer davantage, je me sens mieux préparé pour présenter à mes élèves peut-être, faire des travaux de cette manière, ou considérer cette instance virtuelle peut-être. (Stagiaire 5)</i>

Les résultats de la table 6 montrent que l'expérience de stage et les objectifs pragmatiques d'enseigner offrent un contexte réel qui donne du sens aux savoirs qui sont convoqués pour expliciter les difficultés. De même, les objets de savoir dans les situations analysées impliquent de nombreux savoirs qui semblent hybridés dans les espaces de réflexion.

Quelques résultats dévoilent aussi comment l'auto-confrontation agit comme instrument de formation de savoirs. Les stagiaires s'approprient l'exercice en déployant diverses émotions, réflexions et apprentissages :

*Tableau 7 : Éléments émergents de l'expérience d'auto-confrontation*

Expérience génératrice de :	Déclinaisons	Illustration
Émotions	Inconfort	<i>Au début, j'étais quand même nerveux, parce que je me disais « peut-être qu'ils vont me poser des questions » (Stagiaire 1)</i>
	Confiance	<i>Le fait qu'ils le montrent de manière si amicale, dire « tu sais, on ne va pas te juger, on veut juste savoir ce que tu fais », c'est quelque chose qui te permet de t'approcher, de céder, et moi de me dire : « ok, je vais le faire ». (Stagiaire 5)</i>
Réflexions	Sur une base concrète	<i>Mais qu'ils te disent « regarde ici, regarde là et réfléchissons à ces choses », je pense que c'est super nécessaire pour le reste de la vie d'un enseignant et surtout maintenant que nous sommes en formation. (Stagiaire 3)</i>
	Sur une base fondée	<i>Je pense que c'est quelque chose de complètement réflexif, cela concerne comment vous faites les choses. Comment vous les pensez, comment vous parvenez à relever ces défis, à surmonter les difficultés. C'est surtout une réflexion. Je pensais qu'avec cette auto-confrontation c'était « regardez, vous faites mal ça, améliorez-vous », mais ce n'était pas le cas. (Stagiaire 4)</i>
Apprentissages	Issus de l'action	<i>Dans les tutorats, ils nous demandent « ok, qu'allons-nous faire ? Où en sommes-nous ? D'accord, examinons votre matériel... oh, oui, vous pourriez améliorer cela ». Mais je trouve cela beaucoup plus pertinent, comme prendre quelque chose de concret et l'examiner, l'analyser, afin que nous puissions donner notre point de vue, car c'est ainsi que nous prenons conscience de nos erreurs. (Stagiaire 4)</i>
	Stimulés par une difficulté	<i>On voit toujours une petite chose « cela aurait pu être mieux fait, j'aurais pu mieux moduler la réponse ou la question pour que l'élève comprenne mieux ». C'est surtout ça, c'est un travail assez fructueux, autant pour moi que pour d'autres personnes, pour réfléchir à cette activité. (Stagiaire 2)</i>

Comme le montre la table 7, les stagiaires explicitent les effets de la verbalisation de l'action professionnelle durant les auto-confrontations. Le contraste entre les « réflexions » et les « apprentissages » qui opèrent comme les objets de savoir et les objets d'apprentissage professionnel d'une part, et les « émotions » si propres aux sujets qui agissent dans une situation donnée rappellent le caractère simultané et multimodal de la relation des savoirs (savoirs hybridés et mobilisés) et du savoir de la relation (un savoir produit et « connaissable » mais aussi un sujet qui est en relation).



### 3. Le « savoir-faire-relation » au cœur de la formation

#### 3.1 *Savoir-relation et expérience*

Les résultats empiriques autour de l'apprentissage de la profession enseignante illustrent plusieurs éléments du modèle compréhensif sur le savoir-relation et l'expérience. Tout d'abord, en ce qui concerne trois éléments :

- **Sujet** : le stagiaire se montre comme sujet apprenant (mobilise ses savoirs professionnels, raisonne sur les savoirs professionnels : recherches 1, 2, 3 et 4), sujet qui enseigne (il transmet de savoirs des élèves : recherches 1, 2, 3 et 4) et sujet sensible (il vit les situations professionnelles de manière cognitive, conative, physique, émotionnelle : recherche 4) ;
- **Savoirs/objets** : les savoirs des enseignants et ses objets plus spécifiques qui peuvent être « objet d'analyse » (le stagiaire l'objective dans une finalité analytique, réflexive, d'apprentissage professionnel : recherches 1, 2, 3 et 4) et « objet mobilisé » dans une situation professionnelle donnée (le stagiaire le déploie dans un contexte dans la finalité de mener à bien son travail : recherches 1, 2, 3 et 4) ;
- **Autrui** : qui se présente comme un autre qui agit comme moteur d'apprentissage professionnel ou comme un autre sujet dans la relation professionnelle (un élève, un formateur : recherches 1 et 2) ;

Effectivement, ces éléments contribuent à donner une visée empirique au savoir-relation (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Tout d'abord, il se présente dans les travaux décrits plus haut comme savoir de la relation humaine, professionnelle, d'apprentissage et d'enseignement qui participe à la construction du savoir, mais aussi il se présente comme faire relation : comme un sujet (stagiaire) qui est en relation, qui vit la relation et qui a conscience d'autrui comme un autre sujet. Ensuite, comme relation des savoirs professionnels hybridés dans les situations vécues, en particulier quand les stagiaires rencontrent une perturbation/difficulté (Dewey, 1938b) qui les mène à réaliser un travail de l'expérience (Barbier & Thievenaz, 2013), c'est-à-dire à penser la manière de construire de modes de résolution des perturbations, en convoquant les savoirs, mais aussi en produisant des nouveaux apprentissages professionnels. Pour les stagiaires, c'est l'expérience de stage, les contextes et, en particulier, les situations vécues qui, par leur nature pragmatique (attendre un objectif), donnent du sens à la relation des savoirs.

#### 3.2 *Le savoir de la relation comme savoir-faire-relation*

Bien que la notion de savoir-relation contient le postulat de l'action comme lieu de « mise en jeu » de la relation et du savoir dans ses deux versants (savoir de la relation, relation des savoirs), d'un point de vue pragmatiste et à la lumière des données présentées, on identifie le besoin d'explicitier la cristallisation de l'expérience du sujet qui est constitutive du « faire ». Ce *faire* est entendu comme praxis, autrement dit comme l'action de transformation du monde (Marcuse, 1968 ; Marx, 2011), mais aussi la transformation de soi. Le stagiaire est à la fois dans un *faire pour* quand il envisage un objectif

d'apprentissage pour soi (professionnel) ou pour autrui (dans ses fonctions d'enseignant). De même, le stagiaire s'engage dans un *faire avec* quand il est question de mobiliser ses savoirs ou de se mobiliser avec autrui envers un objectif. Ainsi, le savoir-relation n'est mis à l'épreuve du réel que dans l'expérience ; le sujet stagiaire éprouve et vit la profession dans l'activité professionnelle/d'apprentissage elle-même. C'est dans la maxime deweyenne du « learning by doing » (Dewey, 1916) où le faire s'offre comme la possibilité d'expérimenter, d'enquêter et, en définitive, d'apprendre. Dès lors, il est possible de concevoir un savoir-faire-relation pertinent pour penser l'expérience de stage et l'apprentissage du sujet enseignant dans les situations professionnelles :

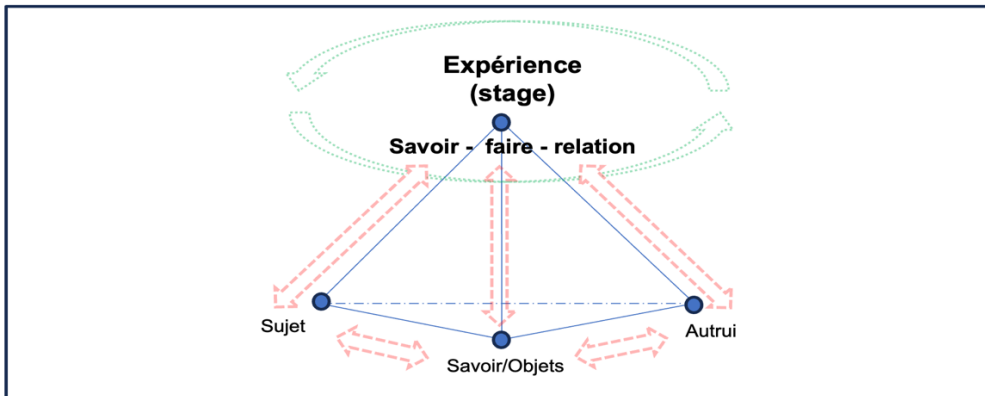


Figure 3. Contribution pragmatiste : savoir-faire-relation

La formule savoir-faire-relation, soutenue par le sujet, les savoirs/objets et autrui, permet de penser dans l'expérience le savoir (les connaissances en jeu, les connaissances mobilisées), le faire (l'action dans le monde) et la relation (sujet-autrui, entre les savoirs) comme de particules séparées, mais aussi de manière couplée le savoir-faire (la contextualisation des savoirs et l'usage des savoirs dans une situation donnée), le faire-relation (la relation vécue, menée, sentie entre sujets ; la relation tissée entre les savoirs) et le savoir-relation (les connaissances sur la relation : humaine, de l'épistémè).

La figure 3 montre aussi les interactions bidirectionnelles entre :

- Sujet/savoir/objets, quand le stagiaire mobilise les savoirs (faire pour agir), mais aussi quand il revient pour les objectiver, les repenser (faire pour apprendre) ;
- Sujet/autrui, quand le stagiaire apprend d'autrui (faire pour apprendre), de même que quand il saisit l'autre comme sujet dans une situation professionnelle (faire avec les autres ; faire pour provoquer de l'apprentissage) ;
- Savoir/objets/autrui, quand autrui devient objet de savoir (faire pour apprendre) ou quand autrui interpelle le stagiaire dans une situation (faire avec autrui).

Enfin, le savoir-faire-relation est la manifestation de la concrétion de toutes les composantes du modèle pragmatiste (figure 3) et qui permet une certaine compréhension du stagiaire dans l'expérience de stage et des relations et des savoirs qui se mobilisent et construisent dans le réel.

La notion de savoir-relation s'avère un appel à expliciter le besoin de théoriser la relation entre les connaissances et entre les sujets qui a lieu de manière effective dans le réel. En particulier, dans la profession enseignante, les savoirs sont liés dans l'action pédagogique (enseigner) et dans l'action professionnelle (réaliser toute autre activité professionnelle autre que l'enseignement : planifier, corriger/évaluer, participer aux réunions d'équipe...), mais aussi dans la mise en relation entre sujets : collègues, personnel administratif, élèves, parents d'élèves.

Le savoir-relation (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014) possède une ambition compréhensive, dans la mesure où cette notion pointe du doigt le lien, les ponts entre savoirs, entre sujets. Dans la prolongation de cette idée, nous identifions le « faire » en tant que mise en scène de la personne enseignante (en formation) dans le jeu de la profession. C'est donc dans l'action de faire dans l'activité professionnelle que le « savoir-faire-relation », selon notre épistémologie pragmatiste, se montre à partir du lien même, de la relation *en-train-de-se-faire*. Toutefois, la notion de savoir-faire-relation avec son postulat de l'importance centrale du faire, impose aussi quelques défis :

- Le défi épistémique, bien que le savoir-faire-relation postule l'action située comme un objet de recherche, cette visée compréhensive n'apporte pas d'explication sur les liens qui se tissent entre savoirs et sujets. Il s'agit d'une limite mais aussi d'un défi au sens du nécessaire approfondissement de la notion qui n'a pas encore le statut et la rigueur d'un concept ;
- Le défi méthodologique, l'accès à l'action et aux dimensions discrètes de l'action (conative, cognitive, émotionnelle) représente une difficulté, notamment dans les espaces plus sensibles du travail enseignant. Sans doute, l'entrevue d'autoconfrontation se présente comme un moyen riche dans la finalité d'avoir accès au savoir-faire-relation, mais il reste couteux et quelque part invasif pour certaines situations. Dans ce sens, la réflexion méthodologique doit se développer et poursuivre ;
- Le défi transformationnel, notamment dans l'ambition de l'amélioration de la formation initiale des enseignants, le savoir-faire-relation représente une notion heuristique qui n'est pas au stade de permettre l'identification de pistes pour la formation d'une manière systématique. Dans ce contexte, la notion a un potentiel transformationnel qui peut être exploité dans une perspective formative mais qui reste à concevoir et développer.

Ces trois défis permettent d'identifier un certain nombre de chantiers empiriques à ouvrir dans la finalité de donner une finesse conceptuelle au savoir-faire-relation, un peaufinage par la preuve et une pertinence sociale.

## Chapitre 6 : Pour une didactique de la relation : Le cas des mathématiques

Par Imène Ghedamsi, Nathalie Braun, et Thomas Lecorre

Il est largement reconnu que la promotion de la collaboration dans le cadre professionnel favorise les sentiments d'implication professionnelle, d'efficacité et de satisfaction (Hargreaves, 1994). Plusieurs études ont montré que le domaine de l'éducation ne déroge pas à cette hypothèse (Meredith et al., 2017). Les travaux de Landry-Cuerrier et Lemerise (2007) soulignent, par ailleurs, l'apport de ces collaborations dans le développement professionnel des professeurs, l'apprentissage et la réussite des élèves. Alors que l'enquête TALIS<sup>28</sup> (2013) met l'accent sur le manque des pratiques collaboratives des professeurs en France par rapport au reste des pays de l'OCDE<sup>29</sup>, le dernier rapport PISA<sup>30</sup> (2018) souligne la prépondérance et la consistance des échanges professionnelles entre les professeurs des pays ayant les meilleurs résultats. Ce même rapport classe la France au-dessous de la moyenne des pays de l'OCDE, celui de TIMSS<sup>31</sup> (2019) la classe au dernier rang du niveau européen. Les données statistiques (Mullis et al. 2020) relatives à TIMSS (2019) soulignent qu'une grande partie des professeurs, impliqués dans les évaluations, ressentent un manque au niveau de leur développement professionnel et expriment le besoin d'y remédier. La capacité de prendre de la distance par rapport à ses pratiques, pédagogiques et didactiques, et de les interroger est au cœur de ce besoin. La collaboration entre les professeurs permet-elle de stimuler leur pensée critique et de répondre à leur besoin ? Si oui, comment les professeurs interprèteraient-ils la dimension relationnelle (savoir de la relation) que porte cette collaboration ? Ces questionnements stipulent l'entrée dans une réflexion sur le savoir-relation (Mabillon-Bonfils, 2015 ; 2018) du point de vue de la collaboration.

Dans le cadre de cet article, cette collaboration engage l'enseignement des mathématiques dans sa relation avec le bien-être des élèves et nécessite donc, de la part des professeurs, de penser aussi la relation aux savoirs qui fondent un tel enseignement (relation au savoir). L'importance de la question du bien-être dans l'éducation a fait l'objet de plusieurs recherches et la littérature sur ce thème est assez dense. Le rapport du CNET<sup>32</sup> (2017) met l'accent sur cette importance en appelant explicitement à la nécessité de lui porter plus d'attention à l'école en raison de son effet sur les performances scolaires. Néanmoins, hormis le rapport PISA (2018) qui établit, à travers une évaluation de grande envergure, un lien significatif entre le bien-être des élèves à l'école et la réussite scolaire en sciences, les recherches spécifiques à l'enseignement des mathématiques sont rares.

L'étude portant sur les mathématiques du bien-être au sein de l'institution scolaire est un sujet qui s'inscrit dans des contextes d'actualité, celui de l'essor d'une société du

---

<sup>28</sup> TALIS : Teaching and Learning International Survey

<sup>29</sup> OCDE : Organisation de Coopération et de Développement Economique

<sup>30</sup> PISA : Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves

<sup>31</sup> TIMSS : Trends in Mathematics and Science Study

<sup>32</sup> CNET : Centre National d'Etude des systèmes Scolaires

welldoing, et celui du désengouement pour les filières des études mathématiques et la chute du niveau mathématique des français (Lecorre, 2018). Cette raréfaction des talents en mathématiques est d'autant plus problématique en raison des exigences et enjeux de la troisième révolution industrielle, celle du numérique, de la robotique et de l'intelligence artificielle. Contrairement à la croyance répandue "le bonheur des mathématiques est un oxymore", le philosophe Badiou (2017) défend la thèse selon laquelle les mathématiques sont une source de plaisir infini en raison du fait même que leur essence comporte intrinsèquement cette dimension du plaisir par la découverte non seulement d'un monde nouveau mais aussi de ses propres capacités à comprendre ce monde.

L'objectif de cette étude est d'éclairer l'expression du bien-être dans l'enseignement des mathématiques en prenant appui sur la prise de conscience des professeurs de la relation induite par une collaboration entreprise en vue d'une relation à l'enseignement des mathématiques orienté vers le plaisir.

## **1. Plaisir et collaboration : pour des mathématiques du bien-être à l'école**

Selon le psychopédagogue Sotto (2016), les mathématiques sont potentiellement une école du plaisir. Le plaisir procuré provient de cette quête de l'inconnu, de ces incertitudes et de la joie ressentie lorsque la compréhension est acquise. Ce plaisir ne vient cependant pas de façon naturelle, il requiert de donner aux élèves les possibilités de développer le goût de la recherche, de l'effort et de l'implication dans la pratique de l'activité mathématique. Plusieurs dispositifs fondés sur les jeux mathématiques et la démarche scientifique existent à l'école et ont pour objectif de stimuler, chez les élèves, la motivation et le plaisir de faire des mathématiques. Néanmoins, la recherche sur l'implication et le rôle des professeurs de mathématiques dans de tels dispositifs est rare. Cette implication requiert, de la part des professeurs, un engagement collectif et une volonté à dépasser les cadres de règles prédéterminées et d'en modifier leurs actions (Senge, 1990). Elle requiert aussi d'accepter que les élèves dépassent le seul jeu scolaire classique et ne soient plus contraints de penser ce qu'ils ne pensent pas.

Nous avons fait le choix de tabler sur l'organisation de la journée  $\pi$ -day<sup>33</sup> au sein de l'établissement scolaire afin de susciter, chez les professeurs de mathématiques, un besoin de s'engager dans un travail collaboratif en vue d'accompagner les élèves dans une pratique plaisante des mathématiques. Dans la suite, nous développons succinctement le cadrage théorique qui fonde cette recherche.

### **Plaisir et apprentissage**

Le plaisir signifie ce qui est « sans raison », « sans autre raison que le plaisir qu'on y trouve ». Le bien-être hédonique se retrouve dans cette proxémie du plaisir. Il se ressent lorsqu'on reçoit rapidement diverses stimulations, que les sens sont en éveil (par exemple l'adrénaline qui monte en gagnant une compétition). Le plaisir de l'apprentissage est lié à

---

<sup>33</sup> En 2019, l'UNESCO a déclaré le 14 mars de chaque année, la journée internationale des mathématiques. Cette journée a pour objectif de célébrer les mathématiques et son rôle essentiel dans la réalisation des objectifs du développement durable des nations unies.

une certaine forme de contrainte car une personne ne peut apprendre sans un minimum de travail, donc d'efforts. Or, comme le souligne Nietzsche : « La valeur d'une chose réside parfois non dans ce qu'on gagne en l'obtenant, mais dans ce qu'on paye pour l'acquérir, dans ce qu'elle coûte. »

Le plaisir de l'apprentissage, peut être soit déclenché par des paramètres extérieures, soit suscité par l'objet d'étude en soi. Néanmoins, selon Brousseau (2002) : « Il n'y a pas lieu non plus de vouloir inconsidérément remplacer des activités didactiques par des jeux directement importés de l'extérieur. [...] L'opinion répète que la pratique du jeu d'échec développerait les qualités mathématiques de ceux qui s'y livrent. Mais je ne connais aucun sujet de mathématique qui serait mieux connu, pratiqué ou aimé après quelques heures de ce jeu, qu'après quelques heures de travail mathématique spécifique. » (p. 124)

Un indicateur observable du plaisir dans l'apprentissage se retrouve dans « La motivation : condition au plaisir d'apprendre » (Viau, 2004). Le modèle publié par Viau (1998) traduit la dynamique motivationnelle que mobilise un élève lorsque celui-ci effectue une activité pédagogique (Figure 1). Cette dynamique tire principalement son origine dans les perceptions qu'a un élève de l'activité pédagogique qui lui est proposée : la représentation que détient l'apprenant de la valeur de cette activité qui répète l'idée de son intérêt et la perception qu'il a de sa compétence à l'accomplir et la croyance qu'il possède du contrôle qu'il exerce sur le déroulement de celle-ci.

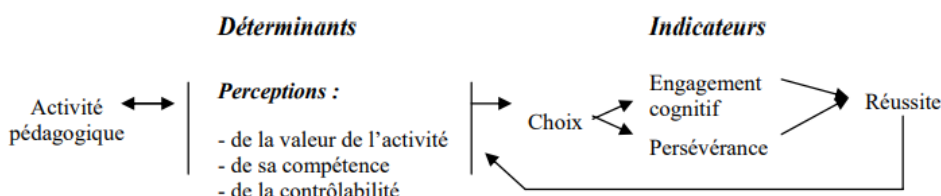


Figure 1 : Modèle de dynamique motivationnelle que mobilise un élève lorsque celui-ci effectue une activité pédagogique (Viau, 1998).

Le plaisir d'apprendre est donc associé aux intérêts cognitifs qui entraînent les élèves à mieux appréhender le monde et à être désireux d'apprendre (Meirieu, 2014) et ne peut se réduire à « apprendre pour faire plaisir » (Giordan, 1998) aux professeurs par exemple. Le cas des mathématiques est particulièrement significatif des enjeux, du côté des professeurs, que requiert cette relation, à la fois émotionnelle et cognitive, aux mathématiques et à leur apprentissage. L'entrée dans une telle relation nécessite une collaboration effective et un engagement collectif.

### Pratique de collaboration

Friend et Cook (2010) identifie le volontariat, le partage de buts communs, des responsabilités et des ressources, la valorisation du modèle de collaboration, la confiance mutuelle et le sentiment d'appartenance comme étant des indicateurs d'une collaboration interprofessionnelle efficace entre les membres d'une communauté ou d'un groupe.

La notion d'interdépendance a surtout été étudiée pour spécifier de telles collaborations au sein des interactions professionnelles de groupes de professeurs. Cette notion décrit le type de collaboration à partir d'un continuum allant d'un niveau moindre à un niveau élevé d'interdépendance. Le modèle de Little (1990) permet d'illustrer la nature des pratiques collaboratives à partir d'un continuum représentant quatre principaux modes de relation de collaboration.

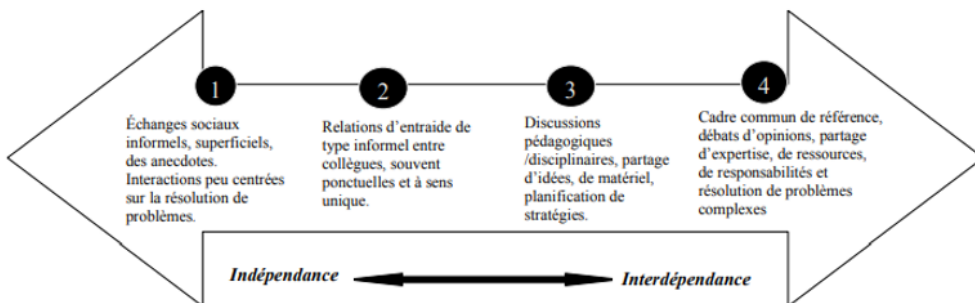


Figure 2 : Niveaux d'interdépendance selon le continuum proposé par Little (1990)

La nature du travail ainsi que la qualité du contexte d'implémentation sont des conditions importantes de l'émergence et la consolidation des pratiques de collaboration entre les professeurs (Dionne, 2003 ; Landry-Cuerrier, 2007 ; Lessard & Barrère, 2005 ; Senge, 1990).

La disponibilité et la proximité des personnes ressources, la présence de lieux propices et de temps libérés pour les rencontres ainsi que le partage des mêmes enjeux seraient considérés comme des facteurs influençant la qualité de la collaboration.

Selon Langevin (1999), c'est en mobilisant le travail de chacun autour de l'atteinte de buts communs qu'on peut mettre en œuvre des actions éducatives concrètes et accroître l'efficacité des enseignements. Enfin, l'ouverture, la volonté de s'impliquer ainsi que la capacité d'initier et de réaliser des activités de collaboration de façon volontaire et libre seraient tous des facteurs facilitant le développement de pratiques collaboratives.

## 2. Cadrage méthodologique

Notre étude porte sur l'investigation de relations, entre les professeurs de mathématiques, fondées sur la collaboration en vue d'une relation aux mathématiques orientée vers le plaisir de les apprendre. La célébration de la journée  $\pi$ -day constitue un outil du développement d'un contexte empirique favorable au recueil des données nécessaires à cette étude. La conception d'une telle journée porte en elle la possibilité de rendre visible une grande partie des indicateurs relatifs à l'expression du bien-être en mathématiques à travers le plaisir et la collaboration.

Notre méthodologie est séquentielle avec pour intention de répondre à deux enjeux de la recherche : 1) explorer d'abord la relation des professeurs au bien-être en

mathématiques et les possibilités de leur engagement dans un travail collaboratif pour la mise en place de la journée  $\pi$ -day ; 2) discuter ensuite la portée de la journée, à l'issue de son implémentation, sur cette relation et celle induite par leur collaboration. Notre échantillon est un échantillon de commodité en raison des limites à la population participante (Fortin et Gagnon, 2016). Les sept professeurs sélectionnés sont volontaires et font partie des enseignants de mathématiques du Lycée Rosa PARKS de Thionville, de la voie générale et technologique et de la voie professionnelle, de différentes durées de carrières, de sexe féminin ou masculin et d'âges variés.

L'entretien semi-dirigé a été privilégié afin d'étudier le premier enjeu de notre recherche (Fontana et Fey, 1994). Ces entretiens permettent de recueillir des données dites valides puisque provenant directement des participants à la journée (Lessard-Hébert et al., 1995). Notre guide d'entretien contient 16 questions principalement ouvertes réparties aléatoirement pour permettre l'étude de trois thématiques : 1) le bien-être à l'école ; 2) les mathématiques et le bien-être et particulièrement les activités qui en relèvent ; 3) la collaboration à l'école. En outre, lors de l'entretien, d'autres questions ont été posées notamment afin d'approfondir nos connaissances sur les situations vécues par le participant, mais aussi au regard de ses émotions. La formulation des questions et leur chronologie ont été réalisées en allant du général au particulier en prenant soin d'éviter les biais d'ordre, de formulation et de tendance à l'acquiescement. Ces entretiens ont eu lieu dans une salle du Lycée Rosa PARKS de Thionville chaque professeur y a pris part, individuellement, durant environ 45 min. En considérant que les intonations de voix du participant peuvent être importantes pour l'interprétation des résultats et qu'une « analyse scientifique qui se respecte implique, en général, l'enregistrement et la transcription des sessions. » (Kitzinger et al., 2004, p. 242), nous l'avons enregistré. Tous les entretiens ont été transcrits en verbatim (Fortin et Gagnon, 2016).

L'étude du deuxième enjeu de la recherche a été entreprise sur la base d'un questionnaire en direction des professeurs de mathématiques à l'issue de l'implémentation du  $\pi$ -day. Ce questionnaire comporte onze questions fermées qui s'articulent autour du bilan de la journée du point de vue de la collaboration engagée par les professeurs et du bien-être potentiel d'apprendre les mathématiques qu'elle inciterait chez les élèves. Comme l'ordre des questions peut avoir une influence sur l'attitude des répondants, nous avons disposé en premier des questions générales avant d'approfondir par des questions particulières spécifiques à notre problématique. Avant la diffusion de ces questionnaires, une ébauche a été d'abord réalisée et soumise à un échantillon neutre. Le questionnaire auto-administré a été mis en ligne pendant le lundi 21 mars 2022 après la journée du  $\pi$ -day. Un lien permettant de compléter le questionnaire pendant trois semaines a été posté sur une plateforme du Lycée Rosa PARKS de Thionville.

### **3. Savoir de la relation et bien-être en mathématiques**

#### **En amont du $\pi$ -day**

Une analyse de contenu catégorielle a été mise en œuvre afin d'établir les résultats de l'entretien (Braun et Clarke, 2006). Les catégories (thèmes) étant prévues a priori lors de la définition des principaux enjeux des entretiens, l'objectif de cette analyse est



fondamentalement d'associer à chacune de ces catégories des mots clés qui permettent de les formaliser et les structurer.

L'analyse des entretiens s'est faite, question par question, afin d'être en mesure de répartir les réponses dans l'un des trois thèmes suivants : 1) le bien-être à l'école, 2) les potentialités de la collaboration entre les professeurs, 3) les possibilités des mathématiques du bien-être. Cette analyse a été accompagnée de la recherche de mots clés spécifiques à chaque catégorie (ou thème). Par ailleurs, nous avons scindés les mots clés relatifs au troisième thème en deux groupes : i) ceux qui sont en lien avec les possibilités d'un développement cognitif à travers les mathématiques du bien-être ; ii) ceux qui sont en lien avec l'aspect émotionnel que génèreraient les mathématiques du bien-être.

### **Sur le bien-être à l'école du point de vue des professeurs**

Quelle est la conception des professeurs, interrogés, du bien-être des élèves à l'école ? Quels dispositifs du bien-être des élèves connaissent-ils ? Quelle évolution l'école pourrait réaliser pour le bien-être des élèves ? Les résultats de premier thème vont être abordés conformément à ces questionnements.

Pour la conception du bien-être des élèves, les mots clés les plus fréquents sont "se sentir bien", "le plaisir" et "l'épanouissement". Les professeurs interrogés semblent s'accorder sur le fait que "se sentir bien" renvoie à la perception de sa propre situation de manière positive et sereine. Des mots clés comme "l'écoute" et le "respect" ont été utilisés pour exprimer ce qui est à la charge du professeur en vue du bien-être des élèves. Certains autres mots clés mettent explicitement l'accent sur le lien entre l'apprentissage et le bien-être et renvoient particulièrement à "l'envie d'apprendre", "la motivation" et "l'implication".

Trois types de dispositifs du bien-être à l'école ont été évoqués par les professeurs interrogés : i) celui en lien avec la "sophrologie" ou "la méditation" et dont la description est accompagnée par des termes tels que "sérénité" ou "calme", ii) celui en lien avec des activités ludiques de classe tels que "le jeu" et "les escape games" où "le plaisir" est le mot utilisé pour les qualifier, iii) celui en lien avec l'usage de différentes stratégies d'enseignement notamment via le recours à la résolution de "situations concrètes" ou à l'usage de "l'outil informatique".

En évoquant les possibilités d'une amélioration du bien-être des élèves à l'école, les professeurs interrogés ont pointé un certain nombre de facteurs contraignants dont particulièrement la surcharge des classes et la gestion des comportements.

### **Sur les potentialités de la collaboration en vue du bien-être**

Quelle est la conception des professeurs de la collaboration à l'école ? La collaboration pourrait-elle être un enjeu du bien-être ? Ces questions vont guider la synthèse des résultats relatifs au deuxième thème.

Les professeurs interrogés s'accordent sur le fait que collaboration est synonyme de "partage", de "mutualisation" et d'"échanges".

Même si le temps, un des freins principaux à la collaboration a été cité par presque tous les professeurs interrogés, la collaboration apparaît comme un enjeu du bien-être à l'école. Elle favoriserait le développement professionnel des professeurs et le renouvellement de leur pratique, par exemple à travers le partage d'expérience. De plus, la collaboration permettrait de se "sentir plus confiants", de "lever les doutes", de s'entraider, d'optimiser les enseignements et de favoriser la cohésion de groupe.

### **Sur les possibilités des mathématiques du bien-être à l'école**

Les activités qui rappellent la pratique d'un chercheur en mathématiques, celles qui sont plutôt ludiques construites sur la base de jeux ou celles fondées sur des préoccupations concrètes et motivantes offrent toutes, selon les professeurs interrogés, la possibilité d'un développement émotionnel et cognitif du côté des élèves. Des mots tels que "joie", "plaisir" et "satisfaction" sont utilisés pour rendre compte de l'aspect émotionnel. L'apport cognitif est appréhendé à travers ce que pourrait apporter la "motivation" des élèves pour la construction des connaissances et l'apprentissage.

A l'issue de cet entretien, les professeurs interrogés se sont engagés dans un processus de collaboration pour la conception et l'expérimentation d'activités mathématiques du bien-être, activités structurées autour du programme de mathématiques, institué au lycée, et destinées à nourrir la célébration de la journée  $\pi$ -day dans le lycée auquel ils sont rattachés.

### **En aval du $\pi$ -day**

Nous présentons dans ce paragraphe les résultats du questionnaire administré aux professeurs à la suite de la célébration de la journée  $\pi$ -day.

Le dépouillement du questionnaire a été informatisé par le logiciel Sphinx pour le traitement statistique des données et la représentation graphique des résultats. Tous les professeurs interrogés ont répondu au questionnaire, ce qui nous permet d'écarter tout biais en lien avec la proportion de non-réponse (Waltz et Collab, 2010). En raison du nombre réduit de personnes interrogées, nous nous limitons dans cette étude à décrire quantitativement les réponses et à alimenter ces résultats par une étude qualitative. Les études de relations d'association (étude corrélacionnelle) ou de relations causales (étude expérimentale) ne se prêtent pas à notre échantillon.

Même si la recherche du bien-être des professeurs n'a pas été un but en soi, l'étude des réponses met en évidence des indicateurs d'un changement en faveur du développement d'une forme de bien-être subjectif chez ces professeurs. Tous les professeurs déclarent être extrêmement heureux à l'issue de cette journée, alors que, avant leur engagement dans cette collaboration pour les mathématiques du bien-être envers leurs élèves, la majorité de ces mêmes professeurs déclarait ne pas être du tout content. De plus, seul un nombre très réduit de ce professeur continu de déclarer être un peu tendu lors de l'exercice de leur profession ; la majorité déclare ne pas être du tout tendu et avoir plein d'énergie pour la suite.

## **Sur la relation au savoir "mathématiques du bien-être" du point de vue des effets sur les élèves**

Les professeurs interrogés sont unanimes sur le fait que tous les élèves ont éprouvé extrêmement de plaisir et de joie en participant aux activités préparées collectivement en amont de la journée. Les résultats du questionnaire appuient une relation des professeurs aux mathématiques du bien-être orientée d'abord vers le développement d'émotions positives.

Sur le plan du développement cognitif qui pourrait accompagner ces émotions, les professeurs interrogés déclarent que leurs élèves n'ont pas du tout éprouvé d'ennui et qu'ils ont eu de la motivation, de l'inspiration et de l'intérêt à pratiquer l'activité mathématique lors de cette journée. De plus, ces professeurs déclarent que les élèves ont construit des éléments mathématiques s'inscrivant dans le cadre de ce qui est attendu par rapport à leur niveau scolaire. Ils pointent que les élèves se sont engagés dans une réflexion sur le sujet en jeu et qu'ils ont procédé à un travail de recherche tout en étant concentrés et en déployant les efforts nécessaires à l'accomplissement de leur travail. Le rapport des professeurs aux mathématiques du bien-être semble nourri par ce qu'elles pourraient apporter sur le plan des apprentissages mathématiques.

## **Sur le savoir relation à travers la collaboration**

La majorité des professeurs s'accorde sur l'importance de partager un but commun, dans ce cas celui des enjeux liés à la mise en place du  $\pi$ -day, sur l'efficacité de leur collaboration.

Les détails donnés à propos du déroulement de cette collaboration montrent leur implication à travers le partage des responsabilités et des ressources, la richesse des discussions et l'entraide (la majorité ne se sent plus seule). Contrairement à l'entretien fait en amont de la collaboration, les résultats de ce questionnaire montrent que les professeurs sont passés d'un niveau d'interdépendance de type 1 ou 2 à un niveau d'interdépendance de niveau 3 ou 4 (Little, 1990).

Dans cette étude, il apparaît que la relation que pourrait entretenir les professeurs de mathématiques peut être appréhendée au travers d'une collaboration efficiente autour d'un objectif collectif, de sorte que l'engagement sous-jacent conduit à un bien-être psychologique/social (sentiment d'efficacité et d'appartenance) et subjectif (développement d'émotions positives).

Jaillet, Jeannin et Mabilon-Bonfils (2023) remettent au cœur de l'enseignement et apprentissage la question du bonheur et invite à l'investiguer en prenant appui sur la dimension active du savoir-relation. Dans notre étude, le focal est porté sur le professeur de mathématiques et les possibilités de créer une dynamique entre sa relation aux savoirs mathématiques et un savoir sur la relation qu'entretiennent les professeurs de mathématiques dans un cadre collaboratif guidé par le plaisir d'apprendre les mathématiques.

Plus précisément, notre objectif est de mettre en évidence la possibilité d'existence d'une dialectique entre la relation au savoir et le savoir de la relation dans une institution

scolaire. Dans le cadre de cette étude, les mathématiques du bien-être sont au cœur du savoir et de la relation.

Notre questionnement de la relation au savoir prend appui sur la relation des professeurs de mathématiques aux mathématiques du bien-être, celui du savoir de la relation se nourrit de leur rapport aux collaborations qu'ils peuvent entretenir dans le but d'une prise en compte commune de la portée des mathématiques du bien-être dans l'exercice de leur profession (Cordingley et al., 2005). La célébration de la journée  $\pi$ -day a permis d'alimenter le contexte empirique nécessaire à l'investigation de ces questionnements.

Cette étude a rendu visible un certain nombre d'indicateurs du bien-être subjectif et psychologique chez les professeurs de mathématiques, ces indicateurs ont permis de circonscrire leur relation aux mathématiques du bien-être en amont et en aval de la célébration du  $\pi$ -day, et de structurer leur déclaration à propos de leur propre relation avant et après leur engagement dans une collaboration en vue de cette célébration. Cet engagement reste cependant tributaire d'un nombre de paramètres qui risque de l'entraver. Le manque de temps et de soutien financier ont été souvent cités par les professeurs pour rendre en compte de la complexité de la situation et de l'écart qui peut exister entre leur besoins et aspirations et ce qu'il en est réalisable (Gangloff-Ziegler, 2009). La prise en compte de ces paramètres nécessite une réflexion beaucoup plus systémique des différents enjeux auxquels pourraient être confrontés les professeurs pour accéder à des significations profondes dans leur pratique.

### Partie 3 : Savoir-être en relation

Apprendre-à-être-en-relation est un enjeu des démocraties du temps présent. Le laboratoire BONHEURS assume une dimension activiste, dans le sens d'une imbrication de la recherche et des terrains éducatifs. Concrètement, il s'agit de proposer des dispositifs, de les construire avec les acteurs de l'école, pour traduire en acte nos réflexions. Le laboratoire s'intéresse particulièrement aux compétences psycho-sociales, dont l'enseignement est généralisé dans toutes les écoles élémentaires à partir de septembre 2024. Ce savoir-être en relation invite à penser l'élève dans sa dimension holistique ; il est un humain inséré dans la société, ayant à rencontrer d'autres humains et à interagir, et non plus un simple usager de l'institution, dont le métier consisterait à consommer et à mémoriser une somme de connaissances abstraites (prédéfinie dans les programmes scolaires).

Quatre exemples d'ingénieries éducatives, dites « ingénieries du bonheur », sont nées au sein du laboratoire, par lesquels les compétences psychosociales peuvent se construire avec les élèves. Le chapitre 7, écrit par François Durpaire et Béatrice Mabilon-Bonfils, évoque le label « écoles du bonheur », qui entend impulser un mouvement éducatif mondial. Le chapitre 8 écrit par Pascale Haag évoque la « semaine du bonheur à l'école », pensée comme un laboratoire temporel d'innovation, un sas entre l'école réelle et l'école idéale. Il s'agit de donner aux acteurs de l'école un temps de liberté et d'expérimentation pédagogique : « Donnez vie à l'école dont vous rêvez ! ». Le chapitre 9 de Line Numa-Bocage évoque le Festival des objets de la culture populaire (FOCP) qui est destiné à renouveler les manifestations scientifiques dans le cadre de l'université. Historiquement, le "festival" apparaît comme un type d'événements qui permet à un public populaire d'avoir accès à des contenus "artistiques" quand les institutions culturelles (théâtre, opéra etc.), conçues par et pour une élite sociale, pouvaient apparaître comme intimidantes pour le plus grand nombre. Il s'agit d'adapter cet événement "festival" aux contenus scientifiques issus de l'université. Alors que la forme "colloque" ou "séminaire" est originellement réservée à un entre-soi universitaire, l'événement "festival" est destiné vulgariser des savoirs scientifiques mais aussi à produire ces savoirs scientifiques. Il s'agit de faire se rencontrer et débattre les personnes appartenant à des mondes n'ayant pas l'habitude de se rencontrer, forme de démocratisation du savoir pour le développement harmonieux des personnes et de la société. Le chapitre 10 coécrit par Laurent Jeannin et Leslie Gonçalves fait le point sur les dispositifs destinés à réinventer des lieux de vie qui favorisent le bien-être et des territoires qui respectent le vivant sous toutes ses formes. Les deux auteurs cherchent une voie vers une prospérité équilibrée, qui est mise en musique d'une certaine complexité pour faire des espaces à vivre désirés et appréciés.

## Chapitre 7 : Le label « écoles du bonheur »

Par François Durpaire

Paulo Coelho écrit dans *l'alchimiste* : « Chacun de nous, en sa prime jeunesse, sait qu'elle est sa Légende personnelle (...) l'accomplir est la seule et unique obligation des hommes »<sup>34</sup>. Cette phrase est citée par Antonella Verdiani, ex-responsable des questions d'éducation à l'Unesco, dans son ouvrage *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*<sup>35</sup>, regrette que l'école ne parvienne pas à cet objectif et ne fait qu'appuyer des pratiques de sélection et de discrimination au nom d'une certaine idée de la réussite sociale.

Réussir le rêve de chaque enfant, construire une société plus humaine et plus solidaire, est le défi d'une éducation pour le troisième millénaire. Des générations de pédagogues, Montessori, Freinet, Piaget, Steiner, n'ont pas attendu le XXI<sup>e</sup> siècle pour créer des écoles innovantes, mais comment instiller leurs idées dans l'ensemble du système ? Comment faire passer l'attention au bien-être des élèves de la marginalité à la normalité éducative ? Aujourd'hui, nombre de ces écoles issues des pédagogies actives concernent une élite sociologique et financière, et ne sont pas accessibles au plus grand nombre. Le processus de labellisation est un moyen nouveau de rendre opérationnel les apports des sciences de l'éducation dans un système éducatif qui a évolué au cours de son histoire sous l'influence de grandes lois et réformes centralisatrices. L'objectif est de donner aux acteurs de terrain les marges d'autonomie qu'ils ne parviennent pas à prendre, tant ils sont corsetés par une gouvernance hyper-centralisée.

### 1. Innovation et autonomie : un difficile avènement

Les textes institutionnels ont évolué, évoquant le « socle », les « compétences psychosociales », le « curriculum », mais la traduction concrète dans la classe reste mince : même division disciplinaire, même écrasement de la logique programmatique ; une forme scolaire sclérosée qui aboutit à la souffrance des élèves et des enseignants, une école de reproduction sociale pour faire émerger une élite destinée à gouverner le système existant...

L'innovation dans le système éducatif français ne date pourtant pas d'hier. Au début du XX<sup>e</sup><sup>me</sup> siècle, les premiers innovateurs sont les promoteurs de l'éducation nouvelle. Ils défendent le principe de la participation active des élèves à leur propre formation et du progrès global de la personne. La circulaire du 8 septembre 1960 sur les « travaux scientifiques expérimentaux dans les classes d'observation » vise à remplacer des heures de cours par des heures de travaux pratiques et dirigés, pensés comme des heures de mise en activité de l'élève. En 1968, cette orientation est renforcée par le remplacement des travaux scientifiques expérimentaux (TSE) par une « initiation expérimentale » qui devait favoriser une transformation profonde des pratiques pédagogiques, les élèves,

---

<sup>34</sup> Paulo Coelho, *L'Alchiste*, anne Carrière, 1995.

<sup>35</sup> Verdiani, Antonella, *Ces écoles qui rendent nos enfants heureux*, Pédagogies pour éduquer à la joie Dommaine du possible, Actes Sud, 2012, p. 15.

conformément aux principes de l'éducation nouvelle, devant « être les acteurs essentiels des exercices » (instruction du 17 octobre 1968).

En mars 1973, Joseph Fontanet, ministre de l'Éducation nationale, décide de mettre 10 % de l'horaire annuel à la disposition des établissements d'enseignement secondaire. En favorisant les activités interdisciplinaires, en permettant le travail en équipe des professeurs, la réforme se donne pour objectif d'ouvrir l'école sur la vie. La circulaire du 27 mars 1973 insiste sur la nécessité d'assouplir l'organisation de l'enseignement.

Le projet de Fontanet, d'une transformation progressive de la forme scolaire, a échoué du fait du manque de suivi et de continuité. Le ministre qui a suivi, René Haby, confronté à la pression de groupes conservateurs, a estimé qu'on était « allé trop loin dans certaines réformes »<sup>36</sup>. L'abandon de la réforme n'a pas suscité de regrets chez les enseignants. Mal formés à la dynamique de groupe, la pédagogie traditionnelle est pour la majorité d'entre eux plus sécurisante.

Beaucoup plus récemment, la loi d'orientation et de programme du 23 avril 2005 dans son article 34 reconnaît un droit à déroger à la norme scolaire, dans le cadre de projet d'école ou d'établissement<sup>37</sup>. L'article 34 privilégie cinq domaines d'expérimentation : enseignement des disciplines, interdisciplinarité, organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, coopération avec les partenaires du système éducatif, échanges ou jumelage avec des établissements étrangers d'enseignement scolaire.

En 2013, au terme de son étude, une mission d'inspection formule douze propositions pour une meilleure efficacité des expérimentations et actions innovantes.<sup>38</sup> Deux correspondent plus particulièrement au label que nous proposons :

- Toute politique académique d'innovation doit prévoir la possibilité d'une coopération avec la recherche universitaire dans le cadre de conventions. L'interaction avec la recherche doit permettre d'aider au mieux les équipes, de la gestation à l'évaluation de leurs projets, de façon à augmenter leur expertise dans la conception et la conduite des actions, et à être en mesure de mieux analyser et diffuser leurs résultats.
- Les actions innovantes et les expérimentations devraient être mieux valorisées pour entraîner les initiatives et assurer l'essaimage des pratiques.

Dans ce panorama, il ne faut pas oublier une quinzaine d'établissements innovants qui bénéficient d'un statut dérogatoire à des fins d'expérimentation et d'innovation. Ils sont réunis depuis 2005 dans la Fédération des établissements scolaires publics

---

<sup>36</sup> **La réforme Fontanet des 10 % : un processus inabouti de rénovation pédagogique Yves Verneuil** Dans **Histoire de l'éducation 2022/2 (n° 158)**, pages 123 à 157

<sup>37</sup> **L'expérimentation** traduit une démarche collective de changement de grande ampleur, qui s'appuie sur un diagnostic et une évaluation. L'**innovation** désigne une initiative locale impulsée par une équipe pédagogique et n'implique pas de dérogation à une norme. Elle n'est pas associée à un protocole d'évaluation tel qu'on le trouve dans les expérimentations de type « article 34 ».

<sup>38</sup> « Le recours à l'expérimentation par les établissements autorisé par l'article L. 401-1 du code de l'éducation » Rapport à Monsieur le ministre de l'Éducation nationale **Catherine BECCHETTI-BIZOT Jean-Louis DURPAIRE Juillet 2013**, <https://www.vie-publique.fr/files/rapport/pdf/174000035.pdf>, consulté le 20 juin 2024.

innovants (FESPI). Ils sont historiquement issus du mouvement de l'éducation nouvelle, en rupture avec le système traditionnel, à l'exception du lycée pilote innovant international de Jaunay-Marigny né de la volonté des pouvoirs publics de l'époque.

Au final, ce sont les injonctions contradictoires qui dominent : l'innovation est à la fois décrétée et bafouée, encouragée et « corsetée », selon l'expression de Jean-Paul Delahaye. La construction jacobine de l'État français aboutit à deux contradictions majeures :

- la première est née de l'antinomie entre l'idée d'autonomie locale et l'organisation centralisée. La liberté ne se décide pas par décret administratif. Imposer nationalement l'autonomie locale est une incongruité, qui fait alterner – voire coexister – périodes de décentralisation et reprise en main.
- la seconde est la contradiction entre la demande d'innovation et le maintien d'une forme scolaire uniformisée. Il y a une grammaire de l'école, imposée par une structure de commandement dont les acteurs ne parviennent pas à se libérer. Actuellement, les professeurs des écoles perçoivent par exemple une confusion du message pour la rentrée 2024, entre l'insistance sur les fondamentaux – mathématiques et français –, dans le cadre de la restauration d'une école de l'autorité et la généralisation de l'enseignement des compétences psychosociales, destiné à faire émerger une école de la confiance et de l'empathie.

Ces contradictions aboutissent à une alternance de politiques publiques contradictoires, avec les successions de ministres qui ont chacun leur « agenda ». Pour faire simple, l'école de la sélection et l'école du socle s'opposent. On peut reprendre la métaphore du peloton : soit le peloton suit le rythme des moins rapides, par solidarité – c'est l'idée de l'école du socle (avec l'absence de redoublement) – soit le peloton suit le rythme des plus rapides, par volonté d'excellence, laissant sur le bord de la route tous ceux qui ne peuvent pas suivre. C'est une école de la sélection, qui permet de passer au tamis l'ensemble des élèves pour faire émerger une élite. Par exemple, pour les mathématiques, c'est ce qui explique que la France soit l'un des pays les mieux placés dans l'attribution de médailles Field, mais que les classements des élèves français en performances mathématiques soient parmi les plus faibles dans les enquêtes internationales. Enfin, il faut s'intéresser à la place des acteurs de terrain. Les recommandations venues d'en haut ne sont pas traduites sur le terrain. Les enseignants étant les héritiers de traditions plus anciennes, ils continuent à former selon les modèles des régimes précédents, notamment ceux qui ont présidé à leur formation.

## 2. La logique de labellisation

Pour ouvrir la forme scolaire traditionnelle, une nouvelle méthodologie est actuellement à l'œuvre, celle de l'attribution de labels à des établissements innovants dans un domaine particulier. Le **Label Edusanté** permet par exemple de reconnaître l'action d'une école ou d'un établissement en matière de promotion de la santé. La **labellisation E3D** concerne près de 10 000 écoles, collèges ou lycées engagés dans une démarche globale de développement durable. À l'horizon 2030, c'est la totalité des établissements qui devrait



être labellisée. Le développement durable ne relèverait plus alors d'une approche disciplinaire. Les communautés éducatives sont amenées dans ce cadre à nouer des partenariats avec les collectivités territoriales pour mener des projets. Les élèves deviennent des acteurs à part entière, avec le rôle des éco-délégués. Le label **Euroscol** reconnaît la mobilisation des écoles et des établissements scolaires s'inscrivant dans une dynamique européenne. Il s'agit de créer un espace européen de l'éducation. Depuis la rentrée 2023, le label **"classes engagées"** est attribué aux classes de seconde et première année de CAP par un comité académique en fonction de critères pédagogiques. Le label **"lycée engagé"** est attribué à des établissements qui font de l'engagement un axe central de leur projet d'établissement. Le label **« Égalité filles-garçons »** vise à distinguer les démarches destinées à faire vivre l'égalité, qu'il s'agisse des enseignements, des activités menées à l'échelle de la classe ou de l'établissement, de la vie scolaire et de la démocratie scolaire.

**Sur le plan du bien-être**, aucun label n'a été pour l'instant mis en place au niveau national. Pourtant, l'institut *Great Place to Work* montre que les entreprises disposant de labels bien être ou qualité de vie ont de meilleurs résultats en termes de rétention de leur personnel, d'engagement de leurs employés, de satisfaction au travail et de performance. Une analyse plus fine menée par l'INRS (institut national de la recherche et de la sécurité) montre que cette démarche n'a véritablement d'impact que si elle ne relève pas de dispositif de surface mais touche à l'organisation du travail notamment en mettant en place des dispositifs d'écoute des salariés, et s'ils sont associés à la décision.

Le laboratoire BONHEURS en proposant le label « écoles du bonheur », vise à reconnaître les établissements en évaluant leur action selon différents critères : implication des équipes, qualité des dispositifs, durée des dispositifs, liaison avec les apprentissages, intégration dans le projet d'école ou d'établissement, effets sur le climat scolaire et la réussite scolaire....

Il se donne pour objectifs de mettre en exergue les dispositifs existants et d'en susciter de nouveaux, de créer un réseau d'écoles et d'établissements scolaires qui échangent sur leurs pratiques en matière de bien-être à l'école. Par ailleurs, le label dispose depuis l'année 2023 d'un volet didactique et pédagogique lié aux apprentissages avec les "mathématiques du bonheur" destiné à réconcilier les élèves avec une discipline perçue parfois sous l'angle du blocage et de l'échec.

Le point commun avec les autres labels, c'est de mobiliser les équipes éducatives autour d'un objectif commun, ancré dans le projet d'établissement et de toucher un maximum d'établissements, pour faire entrer l'innovation au cœur du système. La différence avec les autres labels est de deux ordres. D'abord, la notion de bien-être touche à plusieurs aspects de la vie scolaire. Il implique donc une réforme globale de la forme scolaire dans son contenu (apprendre à vivre heureux) et dans ses pédagogies (plaisir d'apprendre). Il s'agit par ailleurs d'engager un maximum d'établissements dans une semaine du bonheur à l'école, une parenthèse de liberté aux acteurs de l'école de s'approprier les marges d'autonomie dont ils disposent, en inventant l'école dont ils rêvaient. Il s'agit également de proposer un lien avec des chercheurs indépendants en sciences de l'éducation en mesure de construire, de suivre la mise en place et d'évaluer les dispositifs. En résumé, il

s'agit d'un label indépendant et critique de la forme scolaire, mais destiné à l'ensemble du système éducatif.

### 3. Bien-être, mais aussi bien devenir...

*« L'éducation est l'arme la plus puissante qu'on puisse utiliser pour changer le monde »*

Nelson Mandela

Historiquement, le **“climat scolaire”** désigne le besoin d'un sentiment de satisfaction dans le cadre scolaire. Il reflète le jugement qu'ont les parents, les éducateurs et les élèves de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école” (Cohen, McCabe et alii, 2009). Il recouvre cinq éléments pour le *School Climate Center* : les relations, l'enseignement et l'apprentissage, la sécurité, l'environnement physique, le sentiment d'appartenance.

La notion de **“qualité de vie”** est définie par l'Organisation mondiale de la santé comme un ensemble englobant “la santé physique de la personne, son état psychologique, son niveau d'indépendance, ses relations sociales, ses croyances personnelles et les spécificités de son environnement” (WHOQOL Group, 1994). Depuis une vingtaine d'années, cette notion est fréquemment utilisée dans les établissements scolaires.

Le terme de **“bien-être”** scolaire est aujourd'hui le plus communément utilisé. Il peut se décliner de quatre manières (Lenoir, 2009) :

- Le bien-être physique (matériel, organisationnel, environnemental) ;
- Le bien-être pédagogique (pédagogie différenciée, etc.) ;
- Le bien-être relationnel (avec les enseignants, avec ses pairs, avec les parents, entre les personnels) ;
- Le bien-être psychologique (personnel, par rapport à l'école ou l'établissement, par rapport à la classe).

Les enquêtes en sciences de l'éducation mettent en exergue un certain nombre de faits concernant la question du bien-être :

- cette valeur s'est imposée progressivement depuis 2012-2013, non pas comme une finalité de l'école mais comme une préoccupation majeure en raison de la dégradation de la santé mentale des jeunes ;
- un nombre croissant de recherches soulignent que le bien-être est une condition nécessaire pour permettre à tous les élèves, notamment ceux en situation de vulnérabilité passagère ou durable ou encore ceux qui doutent de leur capacité à progresser, d'apprendre en toute sécurité, de réussir et de s'émanciper ;
- le bien-être des élèves et des personnels permet, notamment à travers la maîtrise des CPS, de mieux accepter les exigences formulées sur les plan cognitif (compétences disciplinaires) et comportemental (compétences transversales), et favorise en cela la réussite scolaire.

On évoque aussi la notion de « bienveillance » (Christophe Marsollier et Aziz Jellab, 2018), celle de « bienvivance » (Bénédicte Gendron, 2023) ou encore celle de « bientraitance »

(Loton, 2020). Ce dernier terme vulgarisé dès 2009, à l'occasion du plan « Opération bientraitance » lancé par le gouvernement français à destination des établissements de soin et d'accueil des personnes âgées est repris sur le plan de l'éducation (« bientraitance pédagogique ») par Marie-Pierre Bidal-Loton dans sa thèse de doctorat soutenue en 2020. Rappelons enfin que le bien-être est présenté dans les circulaires de rentrée 2022 (BO n°26 du 30 juin 2022) et 2023 (BO n° 27 du 6 juillet 2023), comme l'une des trois priorités de l'année, avec l'excellence et l'égalité des chances.

Lorsque l'on se réfère au « bien-être » dans le cadre scolaire, on évoque communément les conditions facilitant les apprentissages : absence de stress, lutte contre le harcèlement, santé psychologique des élèves, dispositifs en matière de sophrologie... En bref, la dimension hédonique du bonheur. Cependant, le terme de « bonheur » inclut également la dimension eudémonique, en intégrant, dans la tradition des pédagogies nouvelles, l'épanouissement de l'enfant, notamment en accompagnant son projet : projet scolaire, projet professionnel, projet de vie. Pour résumer, le bien-être s'intéresse à la situation présente de l'élève, mais le bonheur inclut son avenir : son bien-devenir. Il s'agit d'éduquer à l'estime de soi, et lutter contre le phénomène d'autocensure scolaire.

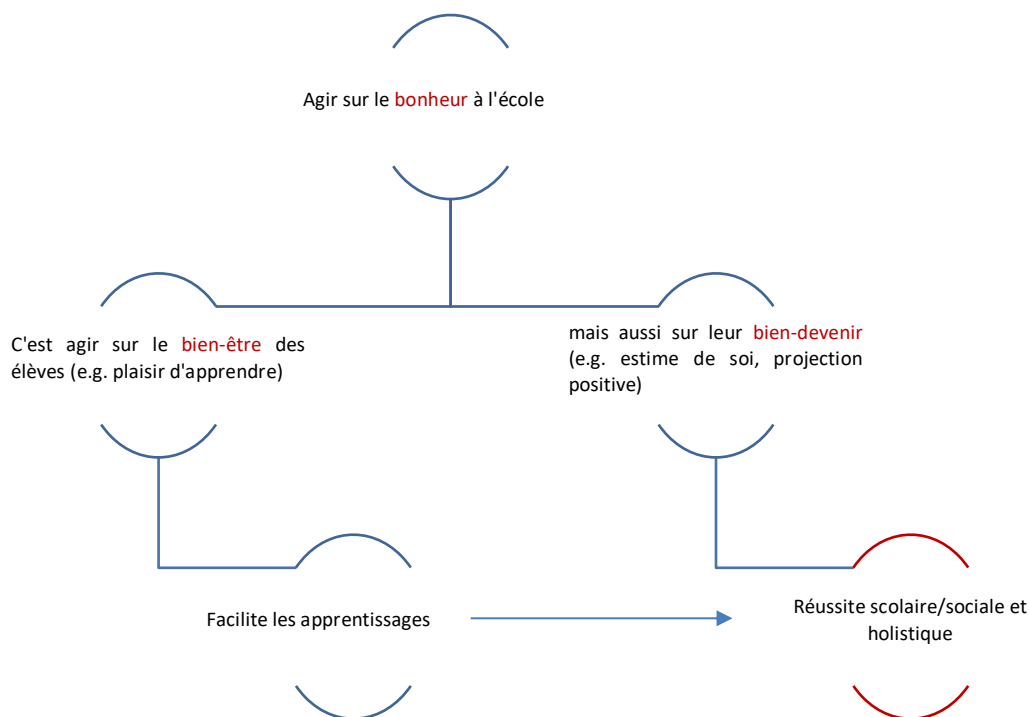


Figure 1 : Bien-être mais aussi bien-devenir

### Le label vise à valoriser des actions en profondeur

La notion de bien-être est l'objet de nombreuses idées reçues.

La première consiste à opposer la notion d'effort et celle de plaisir. Insister sur le bien-être des élèves reviendrait à alimenter un laxisme scolaire ou à privilégier des activités

d'éveil au détriment des disciplines fondamentales (français, mathématiques). La recherche en sciences de l'éducation montre pourtant l'importance de la motivation, du plaisir et de la curiosité dans le processus d'apprentissage. Le fait d'être intéressé, voire passionné, par un objet d'étude est au contraire un levier puissant de progrès scolaire.

La seconde idée reçue consiste à limiter les dispositifs « bien-être » à des actions améliorant le confort des usagers de l'école et les infrastructures scolaires.

La démarche proposée par le label vise non seulement au bien-être de l'élève et des personnels en tant qu'ils sont présents dans l'établissement (cadre agréable, absence de stress...) mais également à leur épanouissement dans leur tâche respective (apprendre ou enseigner). Cette distinction implique que les dispositifs mis en œuvre ne se limitent pas à des actions de surface mais tiennent à l'organisation générale de l'école.

« A quoi sert ce que j'apprends ? », cette question de l'élève n'est plus une question laissée en suspens, de même que l'émotion et l'imaginaire de chaque enfant.<sup>39</sup> Raccrocher ce qui est enseigner et l'existence de chacun y est une priorité. En cela, les écoles du bonheur sont des écoles de la vie. L'élève y est considéré comme un citoyen doté de droits. L'histoire de la démocratie a progressivement intégré à la Cité des catégories jadis exclus : les esclaves, les femmes, les étrangers. Cette dernière catégorie n'est désormais plus exclue, via par exemple les progrès de la citoyenneté européenne. Cependant, l'âge continue à être le marqueur d'entrée dans la citoyenneté. L'horizon d'une démocratie achevée, ce sont des enfants intégrés pleinement à la Cité. Conscients des enjeux de la planète, actifs dans l'amélioration de leur quartier autour d'un projet collectif, les enfants-citoyens pourraient être les acteurs d'un monde plus solidaire.

---

### **Charte des écoles du bonheur**

**Article 1 :** *Le projet des écoles est de former des humains aptes à penser par eux-mêmes et à agir, en citoyens libres, heureux et maîtres de leur destin.*

**Article 2 :** *Le savoir enseigné dans les écoles n'est une somme de connaissances disciplinaires déconnectées de la vie, mais un savoir de la vie : un savoir de la relation à soi, de la relation aux autres et de la relation au monde.*

**Article 3 :** *Les pédagogies sont fondées sur la nécessité de créer chez l'enfant le désir d'apprendre, la curiosité, le plaisir et la motivation.*

**Article 4 :** *Les enseignants, qui forment avec les parents une communauté d'éducation, aident chaque enfant à trouver sa voie. Ils créent un climat de confiance favorable à sa réussite de vie. Le bien-être des enseignants - le sens qu'ils trouvent dans leur mission, le soutien et la reconnaissance dont ils bénéficient - sont une dimension essentielle de leur réussite.*

---

<sup>39</sup> Georges Lerbert page 427 du livre *Relier les connaissances* « Transdisciplinarité et éducation ».

**Article 5 :** Chaque école est organisée de manière autonome. Un échange de bonnes pratiques se fait par le biais du réseau d'écoles labellisées, du niveau local au niveau international.

**Article 6 :** Chaque école peut se référer à quelques principes communs pour leur organisation. L'apprentissage s'effectue sur la base d'un projet choisi par les élèves. Le projet favorise la coopération. Chaque enfant a un tuteur qui le guide dans son projet et qui l'accompagne dans l'ensemble de son parcours scolaire. La journée est constituée d'une alternance des temps et des espaces. La journée commence par un temps collectif. Une diversité d'espaces remplace l'homogénéité de la classe. Des espaces dans l'école sont réservés au débat argumenté, d'autres aux arts et à la culture, d'autres aux activités physiques, d'autres au rapport à la nature (jardins communautaires). Les élèves ont également des temps d'échange avec des enseignants qui les aident à acquérir de l'autonomie face à la connaissance et de construire des compétences fondamentales (émotionnelles, linguistiques, humanistes, scientifiques) qui lui permettent de se comprendre, de comprendre la société et le monde. La fin de la journée est le temps du bilan de ce qui a été appris dans la journée.

**Article 7 :** Tout projet a une dimension humaniste. Il est tourné vers l'amélioration de la vie des gens dans la proximité de l'établissement. La somme de tous ces projets donne à l'école un pouvoir transformationnel, à l'échelle locale, nationale ou internationale. Le lien entre toutes les écoles forme une chaîne de solidarité.

**Article 8 :** Les élèves prennent part à la vie de l'établissement. La parole, le débat, la délibération collective sont à la base de la démocratie scolaire. Les enfants sont des citoyens à part entière dans l'école et hors l'école.

## Chapitre 8 : La semaine du bonheur à l'école

Par Pascale Haag

Depuis 2020, le laboratoire BONHEURS de Cergy université a lancé la « Semaine du bonheur à l'école » : une semaine de liberté, de respiration et d'initiatives pour permettre à tous les acteurs de l'école d'inventer collectivement l'école de leurs rêves. En 2022, elle s'est tenue le plus souvent du 21 au 25 mars en métropole, et du 28 mars au 1<sup>er</sup> avril dans les territoires d'Outre-mer. Certaines écoles ont fait le choix d'autres dates, en fonction des contraintes de leurs propres calendriers.

La semaine du Bonheur à l'école constitue une occasion de fédérer les énergies autour d'un temps donné et de projets et de dispositifs concrets sur des thèmes aussi divers que le bonheur d'apprendre et d'enseigner ou les différentes composantes du bien-être à l'école – cognitif, social, physique, relationnel – et les moyens de les favoriser. Elle est un moment d'ouverture, d'expérimentation de manières différentes d'apprendre et de vivre ensemble à l'école. Cette semaine thématique permet aussi de partager les pratiques qui favorisent le bonheur d'apprendre et d'enseigner, en s'inspirant mutuellement et en s'enrichissant de la diversité des idées et des approches, en intégrant toutes les parties prenantes de l'écosystème éducatif, à commencer par les parents !

Une telle semaine d'activité paraissait particulièrement opportune après deux années éprouvantes : la situation sanitaire liée à la pandémie de COVID-19 a en effet eu des conséquences importantes sur le bien-être des élèves (Cusinato et al., 2020), leur santé mentale (Hoffman & Miller, 2020) et leur engagement scolaire (Thorsteinsen, Parks-Stamm, Olsen, Kvalø, & Martiny, 2021). La transformation subite imposée à la forme scolaire durant les périodes de confinement a contraint les acteurs éducatifs du monde entier à inventer de nouvelles pratiques (Akinwumi & Itobore, 2020 ; Thorsteinsen, Parks-Stamm, Olsen, Kvalø, & Martiny, 2021) et à instaurer avec les élèves des relations différentes (Haag & Epstein, 2020). Autant d'opportunités de traduire en actes le concept de « savoir-relation » qui, dans un contexte de circulation accrue des savoirs, interroge la fonction traditionnelle de l'École, à l'heure où les connaissances et les compétences se construisent en partie en dehors de celle-ci (Durpaire et Mabilon-Bonfils, 2014). La dimension centrale de la relation dans la construction des savoirs a aussi été mise à l'épreuve durant les périodes de confinement, mettant en évidence l'importance de compétences transversales qui dépassent largement les savoirs académiques.

Pour l'édition de 2022 de la semaine du bonheur à l'école, afin de favoriser la constitution de communautés de pratiques (Wenger, 2011), deux associations qui s'attachent à renforcer les liens entre les professionnels de l'éducation et les chercheurs dans le domaine du bien-être scolaire et du développement des compétences psycho-sociales – l'association ScholaVie et le Lab School Network – se sont associées à cette initiative pour proposer des activités concrètes et faciliter les échanges entre toutes les personnes qui souhaitent participer à cet événement, qui se voulait aussi ouvert et participatif que possible.

## **1. Qu'est-ce que le bonheur à l'école ?**

Diverses expressions sont employées pour désigner le bonheur, bien souvent de manière interchangeable, que ce soit dans le langage courant ou par les chercheurs : « bien-être », « qualité de vie », « satisfaction scolaire », « fonctionnement optimal » (Fenouillet et al., 2017 ; Florin et Guimard, 2017). Quel que soit le nom qu'on lui donne, une expérience positive de l'école affecte l'estime de soi, la perception de soi et les comportements des élèves et a des conséquences sur leur santé et leur satisfaction de vie, y compris futures (Currie et al., 2012).

Plus largement, de nombreuses études indiquent que, lorsque les écoles accordent une place importante au bien-être, les résultats scolaires des élèves sont améliorés ; à plus long terme, la réussite scolaire est également associée à la réussite dans les études et à une vie professionnelle satisfaisante (Layard et Hagell, 2015). Selon les chercheurs, différentes dimensions sont associées au bonheur ou au bien-être à l'école – d'une part, des facteurs individuels, d'autres part, des facteurs environnementaux. Parmi les premiers, le développement émotionnel est le meilleur prédicteur de la satisfaction de vie une fois adulte (World Happiness Report, 2015). C'est dire toute l'importance de la prise en compte des émotions, du bien-être et du développement social et émotionnel de l'enfant à l'école !

En 2014, l'UNESCO a lancé un projet intitulé Happy Schools dans le but de promouvoir le bonheur à l'école, en favorisant le bien-être des apprenants et en prenant en compte leur développement global. Un rapport fondé sur une enquête, une étude documentaire et des entretiens avec des parties prenantes au niveau de l'école a été publié en 2016. Il propose un cadre pour favoriser le bonheur dans les établissements scolaires qui comprend 22 critères répartis en trois catégories : les personnes, les processus et les lieux. Ces critères peuvent constituer des leviers d'action adaptés à différents contextes.

Tableau 1 : 22 critères pour promouvoir le bonheur à l'école issus de l'UNESCO (2004)

Personnes	Processus	Lieux
Amitiés et relations au sein de la communauté scolaire	Charge de travail raisonnable et équitable	Environnement d'apprentissage chaleureux et convivial
Attitudes et attributs positifs des enseignants	Travail d'équipe et esprit de collaboration	Environnement sécurisé et exempt d'intimidation
Respect de la diversité et des différences	Approches d'enseignement et d'apprentissage amusants et engageants	Espace d'apprentissage et de jeu ouverts et verts
Valeurs et pratiques positives et collaboratives	Créativité et engagement dans l'apprentissage	Vision scolaire et leadership
Conditions de travail et bien-être des enseignants	Sentiment de réussite et d'accomplissement	Discipline positive
Aptitudes et compétences des enseignants	Activités extrascolaires et événements scolaires	Bonne santé, hygiène et nutrition
	Apprentissage en équipe entre élèves et enseignants	Gestion démocratique de l'école
	Contenu d'apprentissage utile, pertinent et engageant	
	Bien-être mental et gestion du stress	

## 2. La psychologie positive pour cultiver le bonheur à l'école

Jour 1 : les « forces de caractère » (*character strengths*)

Certains courants de recherche en psychologie s'intéressent au « fonctionnement optimal » des individus, des groupes et de la société. Les facteurs qui déterminent la santé physique et mentale, ainsi que la réussite scolaire des élèves – et plus tard, la réussite dans la vie – font ainsi l'objet de nombreuses études scientifiques. Plutôt que de s'intéresser aux déficiences ou aux faiblesses, cette approche est centrée sur les forces et les ressources qui permettent de faire face à l'adversité et de surmonter les obstacles.

Au début des années 2000, une équipe de 55 chercheurs de différentes disciplines des sciences humaines et sociales dirigée par Christopher Peterson et Martin Seligman s'est attachée à recenser et à établir une classification de l'ensemble des traits positifs et des forces des êtres humains telles qu'ils apparaissent dans la littérature, la philosophie et les religions du monde entier au cours des 2 500 dernières années. Ce travail considérable n'a pas la prétention d'être exhaustif et, comme tout effort conceptuel, il est discutable,



mais il permet de disposer d'un point de départ et d'un « langage commun » pour réfléchir à ces capacités fondamentales chez les êtres humains.

Ces dernières sont nommées en anglais *character strengths* (littéralement « forces de caractère ») et sont définies comme les « mécanismes psychologiques qui définissent les vertus » (Peterson et Seligman, 2004). Elles constituent des différences individuelles omniprésentes, positivement valorisées et qui contribuent à un développement optimal tout au long de la vie. Il s'agit d'un mode de fonctionnement naturel qui procure énergie et vitalité. Ces forces – qu'on peut aussi nommer « ressources personnelles » – sont présentes dans toutes les cultures et chaque individu en possède dès l'enfance. Au terme de l'étude, les chercheurs ont établi une classification de 24 « forces de caractère » organisées en six grandes catégories qu'ils nomment « vertus » (Peterson et Seligman, 2004 ; voir le tableau ci-dessous).

Tableau 2 : les « forces de caractère »

Sagesse et connaissance	Courage	Humanité	Justice	Tempérance	Transcendance
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Créativité</li> <li>– Curiosité</li> <li>– Jugement</li> <li>– Amour de l'apprentissage</li> <li>– Perspective</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Bravoure</li> <li>– Persévérance</li> <li>– Honnêteté</li> <li>– Enthousiasme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Amour</li> <li>– Gentillesse</li> <li>– Intelligence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Travail en équipe</li> <li>– Équité</li> <li>– Leadership</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Pardon</li> <li>– Humilité</li> <li>– Prudence</li> <li>– Autorégulation</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Reconnaissance de la beauté et de l'excellence</li> <li>– Gratitude</li> <li>– Espoir</li> <li>– Humour</li> <li>– Spiritualité</li> </ul>

S'appuyer sur la notion de « forces de caractère » permet de promouvoir le développement des qualités de l'enfant, sa confiance en soi, son estime de soi et, plus globalement, favorise son bien-être. (Peterson, 2006). Selon les individus, certaines de ces forces sont plus développées que d'autres : c'est ce qu'on nomme la « signature personnelle ». En s'intéressant aux points forts de chacun, les individus prennent appui sur leurs talents afin d'être plus performants, épanouis et heureux. Ces forces contribuent à un développement sain tout au long de la vie et constituent être un outil efficace au service du fonctionnement optimal de chacun (Weissberg et Greenberg, 1997).

Pourquoi les « forces » sont importantes à l'école ?

Des recherches ont établi que les forces de caractère sont déjà présentes chez les jeunes enfants (Park et Peterson, 2006) et qu'il existe des liens solides entre ces dernières et le bien-être de l'enfant, dans différentes cultures (Ruch et al., 2014).

Certaines des forces comme la gentillesse, l'intelligence sociale, la maîtrise de soi protègent contre les effets négatifs du stress (Park, 2009). Plus globalement, favoriser les aspects positifs d'une personnalité permet d'aller à l'encontre de notre biais de négativité – qui consiste à repérer davantage les aspects négatifs et les dysfonctionnements que ce qui est positif –, et ainsi de cultiver les émotions positives (Lottman et al., 2017).

Par ailleurs, les auteurs mettent en évidence un lien entre l'utilisation des forces de caractère et la réussite scolaire (Wagner et Ruch, 2015). Le fait de mettre l'accent sur les points forts de l'enfant ne revient pas à ignorer les points à améliorer, mais étant donnée l'importance des expériences d'apprentissage positives à la fois pour le bien-être (Stiglbauer et al., 2013) et pour les résultats scolaires (Engeser et Rheinberg, 2008), connaître ses forces de caractères constitue un outil puissant pour favoriser le fonctionnement global de l'élève et son bien-être. En outre, les forces de caractère aident les jeunes à s'épanouir et permettent le déploiement d'autres qualités positives telles que la tolérance, la gentillesse et l'altruisme (Park, 2004), formant alors un cercle vertueux autour du bien-être. Aider chaque élève à découvrir les siennes pour les cultiver tout au long de la vie constitue un objectif important pour l'école.

## Jour 2 : la présence attentive

La présence attentive est un état dans lequel nous portons attention à l'expérience du moment présent (sensations physiques, cognitions, émotions), intentionnellement et sans porter de jugement de valeur (Kabat-Zinn, 1990). D'autres appellations telles que *mindfulness* ou sa traduction française « pleine conscience », sont également utilisées. Cependant, selon certains auteurs, le terme « présence attentive » saisit mieux l'essence du concept de *mindfulness*, qui représente avant tout une qualité de l'attention, plutôt qu'une qualité de la conscience (Berghmans, 2010). C'est pourquoi nous privilégions ici l'usage de ce terme.

La présence attentive suscite un engouement grandissant depuis les années 2000 et sa pratique permet, à travers des techniques d'interventions novatrices et efficaces, d'accroître la qualité de vie et la santé de manière significative. Appliquée au départ dans le milieu de la santé, elle s'étend à d'autres champs comme celui de l'éducation et s'avère bénéfique, aussi bien pour les enfants que les adultes (Bishop, 2022). Elle fait l'objet de nombreux travaux de recherche, ce qui fait d'elle aujourd'hui, une pratique scientifiquement validée (Grégoire et al., 2016).

## Pourquoi introduire la présence attentive à l'école ?

Tout comme les adultes, les enfants ont à surmonter des difficultés et des défis, à l'école, à la maison ou dans leurs relations sociales. Les notes, les attentes des parents et des professeurs, ou encore l'orientation scolaire peuvent constituer autant de facteurs de stress, plus ou moins importants selon les élèves.

L'évaluation d'interventions en milieu scolaire montre que la présence attentive peut constituer une ressource efficace pour permettre aux élèves de faire face au stress (van de Weijer-Bergsma, 2014). Cette pratique permet aux enfants de mieux identifier et accueillir leurs émotions et ainsi, favoriser leur régulation. Elle favorise aussi une meilleure disponibilité intellectuelle, ce qui est utile, aussi bien lors des apprentissages en classe que lors d'un contrôle ou d'un examen.

De plus, la recherche montre que la pratique de la présence attentive a des effets bénéfiques sur les capacités cognitives de haut niveau telles que les fonctions exécutives (Flook et al., 2010). Ces dernières réfèrent à un ensemble de processus responsables du contrôle cognitif, émotionnel et comportemental nécessaire aux réponses d'adaptation (Compas et al., 2009). Ainsi, des études ont démontré l'amélioration des capacités

attentionnelle, de la régulation émotionnelle ou encore de la mémoire de travail, toutes représentantes des fonctions essentielles dans les apprentissages (Short et al., 2016 ; Gläser-Zikuda et Mayring, 2004 ; Cosnefroy, 2011).

Travailler sur ces capacités peut se révéler particulièrement bénéfique dans les stades clés du développement, à l'enfance et l'adolescence. En effet, certains auteurs avancent que cette pratique bénéficierait davantage aux enfants qu'aux adultes en raison des importants changements développementaux et neurodéveloppementaux (Shapiro et al., 2015) qui prennent place durant ces périodes, associées à une meilleure plasticité cérébrale (remodelage de la structure du cerveau).

À quel âge est-il possible de commencer à pratiquer la présence attentive ? Les enfants peuvent-ils accéder à ce type de séances ? Selon le psychiatre Christophe André, la méditation pour les enfants était jusqu'à une date récente un domaine quasiment inexploré, car la démarche semblait « trop difficile et trop "intellectuelle" pour un si jeune public » (Snel, 2013). La complexité d'une intervention n'est pas un gage d'efficacité : il est désormais établi que la présence attentive est un outil simple et efficace, notamment parce qu'elle prend appui sur les sensations corporelles, vecteurs naturels faciles d'accès pour les enfants. Mettre en place cette pratique dans le cadre scolaire ne présente pas de difficulté, mais nécessite que l'enseignant ou l'enseignante se sente à l'aise avec cette pratique pour pouvoir accompagner les élèves dans sa découverte.

D'ailleurs, la pratique de la présence attentive peut se révéler bénéfique pour les enseignants eux-mêmes : les dispositifs mis en place pour les élèves ont aussi un impact positif sur la santé mentale des enseignants, qui sont également soumis à de nombreux facteurs de stress (Weiss Amélie et al., 2020). En outre, un enseignant qui se trouve dans un état émotionnel serein influence positivement le climat de classe, ainsi que la qualité des apprentissages (Cohen et al., 2012 ; Lestage et al., 2019).

Ainsi, la pratique de présence attentive présente un intérêt incontestable dans le champ de l'éducation et permet d'améliorer globalement les compétences scolaires des élèves et leur bien-être (Flook et al., 2010). Elle a également un effet bénéfique sur le stress des enseignants et enseignantes (Taylor et al., 2016).

Néanmoins cette approche suscite aussi des réticences, généralement liées à une méconnaissance et à des préjugés qui peuvent aller jusqu'à la considérer comme une pratique sectaire. Si certains aspects de la présence attentive trouvent en effet leur origine dans la tradition bouddhique, une confusion est entretenue par ses détracteurs entre la méditation religieuse et laïque. Cette confusion a notamment fait l'objet d'une attaque de la Ligue des droits de l'homme (LDH) en 2021 et de certaines associations en 2022, à propos de la pratique de la pleine conscience à l'école. Elle est assimilée à une « lobotomisation douce susceptible d'induire un conditionnement avec perte d'esprit critique ». Ces allégations ne reflètent en rien ni l'état des savoirs scientifiques, ni les pratiques sur le terrain. Des réponses appuyées sur la recherche ont été apportées par des scientifiques reconnus, par exemple, dans une Tribune publiée dans le journal Le Monde le 1<sup>er</sup> février 2022 et signée par plus de 150 scientifiques. De plus, certaines recherches démontrent qu'en jouant sur le contrôle inhibiteur, la présence attentive peut améliorer la pensée critique, ce qui réfute la principale objection à l'égard de cette pratique. (Noone et al., 2016).

Assurément, les activités de présence attentive proposées dans le secteur de l'éducation sont dépourvues de toute connotation religieuse, se fondent sur des connaissances scientifiques et répondent aux exigences de laïcité du cadre scolaire. Il s'agit d'une pratique psychocorporelle qui a pour finalité de favoriser le bien-être général à l'école et d'améliorer les compétences cognitives et émotionnelles des élèves. C'est en ce sens qu'elle peut être proposée à l'école dans le plus grand respect de la laïcité et des valeurs de la République.

### Jour 3 : la gratitude

La gratitude est à la fois le « lien de reconnaissance envers quelqu'un dont on est l'obligé à l'occasion d'un bienfait reçu ou d'un service rendu » et le « sentiment de reconnaissance et d'affection envers quelqu'un ». Rebecca Shankland rappelle que la gratitude est une émotion qui émerge spontanément lorsque nous recevons une attention. Exprimer sa gratitude est une façon d'offrir quelque chose en retour : de la reconnaissance (Shankland, 2016). Mais la gratitude va plus loin que la simple réciprocité du geste : elle procure une émotion agréable, dont les bénéfices ont été montrés à de multiples reprises par des chercheurs (Emmons et McCullough, 2003).

Des recherches montrent qu'elle constitue l'un des principaux déterminants du bonheur global des individus (Froh et Bono, 2008) et qu'elle les aide à éprouver davantage d'émotions positives, de bonheur et d'espoir dans leur vie en général (Watkins et al., 2003). Des bienfaits sur le bien-être psychologique – émotions positives, vigilance, diminution de dépression et d'anxiété – et sur le bien-être social – générosité, pardon, meilleures relations interpersonnelles – sont ainsi observés (Emmons et McCullough, 2003).

### Importance de la gratitude à l'école

Les effets liés à l'expérience de la gratitude dans des domaines de vie spécifiques tel que l'école font l'objet d'un nombre de recherche croissant. Selon plusieurs études, elle serait propice au développement du bien-être psychologique des élèves (Wood et al., 2010) et favoriserait l'optimisme, les émotions positives, la satisfaction de la vie, la vitalité ainsi que l'ajustement psychologique (Froh et al., 2008, Wood et al., 2010, Emmons et McCullough, 2003). Bien plus qu'une simple émotion, la gratitude représente un état d'esprit général envers la vie. Elle permet de contrecarrer l'adaptation hédonique en savourant l'instant présent et en étant reconnaissant de ce que l'on possède. De ce fait, la gratitude pourrait également contribuer à prévenir ou à limiter des symptômes liés à la dépression ou à l'anxiété (Disabato et al., 2017).

De plus, le sentiment de gratitude influence les relations interpersonnelles et joue un rôle dans la satisfaction des besoins relationnels à l'école (Doll et al., 2014). En ce sens, les élèves qui présentent un niveau élevé de gratitude sont plus susceptibles que les autres d'apprécier leurs enseignants et leurs pairs, et de développer des relations sociales satisfaisantes (Wood et al., 2010). Par ailleurs, la reconnaissance exprimée par les élèves à l'égard des professeurs permet de contribuer au sentiment d'utilité sociale et au bien-être des enseignants. Au-delà du simple effet de contagion émotionnelle, la gratitude entraîne alors l'amélioration des relations sociales, auxquelles le bien-être est étroitement lié (Shankland, 2016). Cette dimension peut facilement être cultivée en

milieu scolaire et permettre aux enfants de contrer le biais de négativité en orientant leur attention sur les événements positifs de leurs journées plutôt que les événements négatifs.

Enfin, la gratitude favorise les progrès scolaires et de meilleures performances académiques par le biais de la motivation à la réussite. En effet, il existe une relation entre la motivation et la gratitude (Bono et Froh, 2009), selon laquelle cette dernière favorise l'accomplissement des objectifs, et encourage ainsi les élèves vers une plus grande réussite scolaire, particulièrement chez les adolescents (Bono et al., 2017 ; Mofidi et al., 2014).

#### Jour 4 : l'altruisme

L'altruisme est un état motivationnel ayant pour objectif d'accroître le bien-être de quelqu'un d'autre (Batson et Shaw, 1991). Pour adopter un comportement altruiste, l'individu doit s'engager dans un mouvement dynamique de désintéret de soi. Il n'accorde pas la priorité à son propre plaisir ou à ses objectifs, mais oriente son attention et ses actions vers son environnement extérieur, avec l'intention d'aider ou de procurer un bénéfice à une ou plusieurs personnes. Être altruiste signifie d'être concerné par le destin de tous ceux qui nous entourent et vouloir agir pour leur bien (Ricard, 2013). La différence entre l'égoïsme et l'altruisme n'est pas la recherche de plaisir – cette dernière constituant la finalité de l'un et de l'autre –, mais la direction choisie pour déterminer le comportement qui procure le plaisir (Durkheim, 2012).

Voici quelques exemples d'actes altruistes : l'engagement de bénévoles au service d'une cause ou dans une association, une personne qui effectue spontanément un don du sang ou d'argent, ou encore un élève qui aide un camarade en difficulté à finir un exercice ou qui partage son goûter avec celui qui a oublié le sien (Rose, 2020).

La recherche sur l'altruisme a été au centre de nombreuses disciplines, de la philosophie à la psychologie. Cultiver ces capacités affectives et motivationnelles constitue une ressource efficace pour tendre vers une coopération mondiale et une société solidaire (Böckler et al., 2018), tout en favorisant le bien-être de chacun (Ricard, 2013).

Pourquoi est-il important de cultiver l'altruisme à l'école ?

Différentes études indiquent que les actes identifiés comme altruistes influencent la santé mentale des individus – quel que soit leur âge –, et que les personnes les plus altruistes ont moins de risques que les autres d'être agressives à l'égard d'autrui et de présenter des symptômes dépressifs (Weinstein, 2021). Des recherches mettent aussi en lumière un lien entre le bien-être et l'altruisme qui se traduit par un cercle vertueux : une personne heureuse tend à adopter plus de comportements altruistes qu'une personne malheureuse ; or plus on se comporte de manière altruiste, plus on est heureux (Shankland, 2021).

Ces données scientifiques permettent de souligner l'intérêt de cultiver l'altruisme à l'école. En effet, l'école est le lieu principal d'éducation et d'apprentissage durant le développement de l'enfant. Son rôle est en partie d'aider les enfants à adopter ces comportements d'aide, qui peuvent potentiellement induire plus de bonheur et une meilleure estime de soi, favorisant ainsi une bonne santé psychique.

La recherche souligne que les enfants qui se montrent aimables et attentifs vers autrui, disposent de meilleures relations sociales. Par ailleurs, les enfants qui se portent volontaires pour aider les pairs à faire leurs devoirs améliorent davantage leurs résultats scolaires (Guo, 2018 ; Werner Bierhoff, 2002). De plus, lorsque l'enfant agit pour le bien des autres, il découvre le sentiment de plénitude qui en découle et améliore ainsi ses capacités émotionnelles (Caxia Lu, 2021).

Ces apports scientifiques confirment le lien entre le sentiment de bonheur et les conduites prosociales, comme le montre l'étude de Valois, Zullig et Huebner (2001) concernant les adolescents.

Finalement, l'altruisme pourrait être un moyen efficace d'améliorer le bien-être global des élèves (Caxia Lu, 2021). Une éducation éclairée, encourageant l'altruisme et l'entraide, permet aux enfants d'acquérir une vision holistique du monde qui les entoure. Ils pourront ainsi contribuer de manière constructive à la société dans laquelle ils évoluent en mettant davantage l'accent sur la coopération que sur la compétition, tout en cultivant leur bien-être.

#### Jour 5 : l'état d'esprit de développement (*growth mindset*)

Le *growth mindset* – « état d'esprit de développement » en français –, est un concept développé par Carol Dweck, chercheur en psychologie, qui avance l'idée que « chacun peut devenir compétent dans n'importe quel domaine s'il travaille dur ». Le point de départ de ses recherches a été de comprendre comment les enfants font face aux défis qu'ils rencontrent. Elle commence par décrire ce qu'elle appelle « les qualités » qui orientent vers l'apprentissage, à savoir l'amour de l'apprentissage, la recherche de défis, la valorisation de l'effort et la persévérance face aux obstacles. Elle montre que les enfants tendent à adopter deux types d'attitude qu'elle nomme « l'état d'esprit fixe » (*fixed mindset*) et « l'état d'esprit de développement » (*growth mindset*).

Dans le premier cas, face à une difficulté, l'état d'esprit fixe se manifeste par une moindre persévérance, moins d'effort pour surmonter l'obstacle et une tendance à l'auto-dénigrement : les personnes qui font preuve d'un « état d'esprit fixe » remettent en cause leur intelligence et peuvent être sur la défensive lorsqu'ils ne réussissent pas du premier coup (Murphy et Dweck, 2010). Par contraste, les personnes qui adoptent un « état d'esprit de développement » considèrent l'effort, l'entraînement et la persévérance comme des éléments importants et perçoivent la difficulté ou l'adversité comme une occasion d'apprendre (Kwok et Fang, 2022). Lorsqu'ils font face à un défi, ils sont plus susceptibles de rester impliqués en essayant de nouvelles stratégies et en mobilisant toutes les ressources à leur disposition pour l'apprentissage (Dweck, 2010).

#### Pourquoi promouvoir le *growth mindset* à l'école ?

Le développement et la croissance des élèves sont le cœur et l'objectif même de l'éducation. L'école a pour mission de développer les compétences qui améliorent notre vie et nous permettent de contribuer davantage à la société.

Comment motiver les enfants à apprendre ? De quelle manière les enseignants peuvent-ils évaluer le travail de leurs élèves et les encourager à faire des efforts ? Comment

favoriser l'état d'esprit de développement dans chaque classe, chaque école et pour chaque élève ?

La théorie de l'état d'esprit de Dweck (2006) est un modèle déterminant dans le contexte de la performance et de la motivation scolaire. Carol Dweck et ses collaborateurs ont effectué un grand nombre de recherches destinées à comprendre comment l'état d'esprit influence l'intelligence et la motivation. Ces travaux ont montré que l'état d'esprit de développement est associé non seulement à une meilleure réussite scolaire (Dweck, 2010), mais aussi à des niveaux plus élevés de bien-être (Kwok et Fang, 2022).

Les élèves sont confrontés à des défis à mesure qu'ils progressent dans le cursus scolaire, le système éducatif doit donc les aider à y faire face. La réussite scolaire ne s'arrête pas aux capacités intellectuelles innées des enfants, elle dépend aussi des efforts. C'est le développement de l'état d'esprit de développement qui va permettre aux enfants d'atteindre leur plein potentiel en tant qu'élèves, mais aussi en tant que citoyens qui pourront mener une vie réussie et épanouie. Dans son article *Even geniuses work hard* (« Même les génies travaillent dur »), Carol Dweck (2010) formule un certain nombre de recommandations pour créer un climat de développement en classe :

- faire l'éloge du processus d'apprentissage plutôt que des capacités ou de l'intelligence des élèves ; féliciter pour les efforts, les stratégies utilisés, les choix ou la persévérance ; encourager les élèves qui recherchent les défis, résistent face aux difficultés et montrent une amélioration dans le temps
- enseigner explicitement le concept de l'état d'esprit de développement aux élèves
- transmettre l'amour de l'apprentissage, la joie de s'attaquer à des tâches d'apprentissage et la résilience face aux obstacles
- illustrer ce concept en demandant aux élèves de partager les domaines dans lesquels ils ont réussi à progresser
- demander aux élèves de choisir un domaine dans lequel ils souhaitent s'améliorer, puis établir des objectifs de croissance qui leur semblent atteignables ; par la suite, les élèves peuvent expliquer le processus d'apprentissage qui leur a permis de s'améliorer à leurs camarades
- demander aux élèves d'écrire une lettre à un camarade en difficulté en lui expliquant l'état d'esprit de croissance et en lui donnant des conseils sur les stratégies d'amélioration à mettre en œuvre
- ajouter l'expression « pas encore » ou « pour le moment » (*not yet*) à chaque fois qu'un élève dit qu'il n'arrive pas à réaliser une tâche ou qu'il n'est pas bon dans un domaine.
- les enseignants peuvent aussi rappeler que leur rôle n'est pas de juger qui est intelligent et qui ne l'est pas, mais de collaborer avec les élèves dans le but de développer leur intelligence à tous.

#### **4. Vers une extension du dispositif**

La DGESCO a été associée à la conception de la semaine du bonheur à l'école ; son animation devrait, à terme, être assurée conjointement par le Laboratoire BONHEUR et

par des représentants de l'Éducation nationale. Cette année, le dispositif n'étant pas encore finalisé, il a pris la forme d'un « pilote » et n'a pas fait l'objet d'une évaluation : l'annonce a été diffusée dans les réseaux du Laboratoire BONHEURS, du Lab School Network et de ScholaVie, ainsi que sur les réseaux sociaux ; le livret d'activités a été mis librement à disposition sur le site du Lab School Network, qui l'a également envoyé par mail aux personnes qui en ont fait la demande (environ 120 personnes). Une invitation à répondre à un bref questionnaire en ligne pour mieux connaître les participants leur a été envoyée. Plus de la moitié d'entre elles ont répondu (75).

Voici quelques caractéristiques concernant les participants qui ont répondu au questionnaire : 12 exercent en maternelle, 24 en élémentaire, 16 en collège, 4 en lycée et 9 dans des établissements polyvalents (maternelle/élémentaire/collège/lycée) ; 12 enfin appartiennent à d'autres corps (formateurs ou formatrices, psychologues scolaires, inspecteurs ou inspectrices, mission de lutte contre le décrochage scolaire, INSPE).

La taille des établissements varie : 12 dans des établissements accueillant moins de 100 élèves, 28 de 100 à 300 élèves, 10 de 300 à 500 élèves et 25 de plus de 300 élèves. La majorité des participants (59) met déjà en place des activités destinées à favoriser le bonheur à l'école (ateliers sur les compétences psycho-sociales et les émotions, débats-philosophie, yoga, relaxation, etc.), 16 déclarent ne pas l'avoir fait jusqu'ici.

La démarche correspond le plus souvent à une initiative individuelle : 13 participants déclarent qu'ils sont seuls et 44 ne savent pas encore si d'autres enseignants de leur établissement participent à l'événement ; 9 sont accompagnés d'un ou deux collègues, 8 de plus de deux collègues et seules deux écoles se sont engagées à l'échelle de l'établissement tout entier. Deux tiers des répondants (51) souhaitent poursuivre les échanges au-delà de cette semaine, confirmant l'aspiration à constituer des communautés de pratiques.

Un partage des différentes idées et réalisations a été proposé sur les réseaux sociaux Twitter et Facebook, afin de susciter une dynamique collaborative et de s'inspirer les uns des autres. Même si les retours ont été peu nombreux, l'enthousiasme, la créativité et l'engagement des enseignants comme des élèves sont évidents !

Pour l'édition 2023, une implication renforcée de l'Éducation nationale et une communication institutionnelle pourra sans nul doute conférer une nouvelle dynamique à l'événement, tout en rassurant les enseignants sur la conformité de cette initiative avec les directives officielles, ce qui est indispensable pour contribuer à faire évoluer les pratiques dans les classes. Le projet prévoit notamment la formation de référents et la constitution de binômes composés d'un référent rectoral (EVS ou CARDIE) et d'un référent établissement (CPE, chef d'établissement, infirmière, professeur, etc.), auxquels se joindra un délégué des élèves. Cette action pourrait être menée en synergie avec la Journée nationale de l'Innovation (JNI).

La notion de bonheur, on l'a vu, ne fait pas l'objet d'une définition consensuelle. Il convient de dégager des composantes qui peuvent faire l'objet d'une analyse et d'une évaluation des effets des différents dispositifs mis en œuvre. Par ailleurs, le concept de « savoir-relation », défini à partir des rapports qui unissent les savoirs à un mode de la relation », se fonde sur une distinction entre une école « étendue » – grâce aux



prolongements rendus possible par les outils numériques –, et une école « extensive » où le support numérique devient lui-même l'école (Durpaire & Mabilon-Bonfils, 2014). Les liens aussi bien empiriques que théoriques entre le concept de « savoir-relation » et celui de « bonheur à l'école » méritent d'être approfondis, dans la perspective d'une opérationnalisation du construit et de l'évaluation de sa mise en œuvre dans le cadre scolaire.

Une piste de réflexion a été proposée par Colinet et Gadras (2019, p. 11-12), pour qui « La transposition du bonheur en milieu scolaire implique de prendre en compte (...) [d]'une part, les ressources positives (l'environnement, le mobilier, le matériel, les dynamiques de projets, le climat, etc.) qu'un établissement peut mobiliser (...) d'autre part, les principes d'action et les modes de communication mis en œuvre par les acteurs ». Une grille d'analyse thématique se fondant sur cinq indicateurs a été élaborée, qu'il pourrait être intéressant de reprendre dans le cadre d'une évaluation :

- l'environnement – identification des ressources positives de l'établissement sur lesquelles prendre appui
- l'organisation – règles d'action et d'interaction explicites, favorisant un climat relationnel positif
- l'intentionnalité – chercher à favoriser le bonheur de manière explicite, en incluant le plus grand nombre possible d'acteurs
- la démarche – co-construction entre plusieurs catégories d'acteurs
- l'appropriation de connaissances – instauration d'une réflexivité accrue chez les élèves

Une réflexion pourra être menée à partir de cette grille, qu'il s'agira de compléter à l'aide d'autres outils dont la robustesse est déjà établie à l'échelle internationale, tel le *Classroom Assessment Scoring System* (Pianta & Hamre, 2009)

Nous avons présenté dans ce chapitre les fondements théoriques et scientifiques d'une proposition destinée à cultiver, dans le cadre d'une semaine thématique, le bonheur à l'école. Un objectif aussi ambitieux s'inscrit nécessairement dans le temps long et le bonheur à l'école ne constitue pas une fin en soi, mais un socle à partir duquel œuvrer pour la réussite de tous les élèves. La démarche ne saurait être limitée à une semaine, à un enseignant ou à une classe : un nombre croissant de recherches montre en effet que, dans un environnement scolaire qui s'attache à promouvoir de manière holistique, à l'échelle de tout l'établissement et à travers un enseignement explicite, les attitudes et comportement qui sous-tendent la justice sociale et la citoyenneté démocratique, la conscience sociale des élèves, le respect des droits d'autrui, l'engagement et les résultats, scolaires progressent au fil du temps (Kovell & Howe, 2020).

Si nombre de travaux scientifiques confirment que les pratiques fondées sur des concepts tels que les « forces », « la gratitude » ou « l'état d'esprit de développement » peuvent se révéler bénéfiques, leur mise en œuvre doit s'accompagner de la plus grande vigilance de la part des équipes éducatives. En effet, des études récentes viennent nuancer les résultats de ces recherches et montrent qu'aucune pratique ne saurait prétendre convenir à tout le monde : il n'existe pas de « *one size fits all* » (Pressman & Cross, 2018). Même les protocoles généralement considérés comme les plus rigoureux – des essais contrôlés randomisés à large échelle – présentent d'importantes limites et ne sont pas

toujours concluants (Lortie-Forgues & Inglis, 2019). Plus important : certaines interventions visant à améliorer la santé psychologique peuvent se révéler non seulement peu efficaces, mais même produire des effets délétères chez certains enfants, en particulier les plus vulnérables – détérioration du bien-être ou augmentation des scores sur des échelles d'anxiété ou de dépression (Montero-Marin et al., 2022). Accompagner chaque enfant dans le respect de ses besoins, en mettant à sa disposition une palette d'outils variés à explorer sans pour autant lui en imposer l'usage lui permet de devenir acteur de son bonheur et de sa réussite à l'école.

Enfin, après deux années de crise sanitaire, c'est aussi et avant tout au bien-être des enseignants et enseignantes qu'il convient de veiller, pour limiter l'augmentation des cas de burnout, avérée dans le monde entier (Amri et al., 2020 ; Vargas Rubilar & Oros, 2021) et limiter le nombre de démissions. À ce stade, aucun programme d'intervention pour améliorer le bien-être, aussi séduisant soit-il, ne sera à même de remédier à la crise actuelle des vocations d'enseignants : les professionnel-le-s de l'éducation sont assurément prêts à œuvrer pour promouvoir le bonheur à l'école, mais au niveau politique c'est aux pouvoirs publics qu'il revient d'améliorer les conditions d'exercice de cette profession essentielle, en veillant à mettre l'accent sur la revalorisation des salaires, la reconnaissance et la formation<sup>40</sup>.

---

<sup>40</sup> Je souhaite remercier très chaleureusement Sarah Nabeth, qui m'a assistée dans la coordination du livret d'activité durant son stage au Lab School Network, ainsi que l'association ScholaVie et toutes les personnes qui ont contribué à sa réalisation – Celia Cami, Clémence Gayet, Sabrina Hamouri, Mika Jeanmichel et Laure Reynaud.

## Chapitre 9 : Le Festival des objets de la culture populaire

Par Line Numa-Bocage

La question de la relation comme objet de savoir est abordée dans cet écrit sous l'angle de ses caractéristiques à l'œuvre dans le type spécifique de manifestation scientifique que nous appelons « Festival des objets de la culture populaire » (FOCP<sup>41</sup>), dont la première édition a eu lieu en 2019, en présentiel. Un retour analytique sur les fondements théoriques et sur les réalisations empiriques de ce type de manifestation, qui a connu déjà trois éditions, offre les moyens de porter un regard sur la dimension du « savoir-faire-relation » dans la portée conceptuelle qui est ici développée du savoir-relation. Le concept de « Festival des objets de la culture populaire » se veut être un lieu, au sens de Glissant ; c'est un espace-temps permettant des analyses claires pour faire lien. Il participe au savoir-relation d'un point de vue psycho-philosophique et didactique. L'organisation du festival est tout à la fois une ingénierie pédagogique et une ingénierie de communication. Les interactants y sont variés : la société civile à travers les associations, l'académisme avec les universitaires, les apprenants (élèves et étudiants) tous entrent dans une création conceptuelle nouvelle à cette occasion. Ces parties prenantes en interaction concourent à une conception psycho-philosophique du partenariat. Le premier terme de l'expression est celui de « festival », qui exprime une action festive, la joie, les rencontres, etc. Mais il s'agit de faire se rencontrer et débattre les personnes, tout en gardant une idée de partage pour aller plus loin dans l'une ou l'autre des dimensions discutées. Ainsi l'idée de festival est celle de la rencontre, d'une part et de mondes qui n'ont pas l'habitude de se rencontrer, d'autre part. Nous reprenons d'Amartya Sen (2007) l'idée selon laquelle l'individu est porteur d'une identité plurielle qui constitue une richesse pour lui-même et pour la société. Le FOCP offre le lieu d'organiser l'expression de cette richesse en vue de la partager ; il s'agit de mettre en œuvre une structure innovante, une forme de démocratisation du savoir, une manière nouvelle de produire du savoir à partir des différents savoirs présents dans un collectif par leur mise en relation pour le développement harmonieux des personnes et le développement de la société. Ainsi, dans son chapitre intitulé Identités plurielles et politique contemporaine, Sen (2007, 106-107) écrit « *Pour plusieurs raisons, il est indispensable de nos jours de bien différencier le fait de (1) voir les musulmans exclusivement – ou principalement – en fonction de leur appartenance à l'islam et (2) de les envisager au contraire sous l'angle plus général de leurs nombreuses affiliations, au rang desquelles se trouve indiscutablement la religion, sans que celle-ci n'exclut l'intérêt scientifique, les obligations professionnelles, les goûts littéraires ou les idées politiques.* » Selon Sen, la première raison est de comprendre la valeur du savoir, comprendre les mécanismes en jeu, porter des analyses claires, significatives pour nos pensées et nos actes, faire du lien et participer à l'élaboration d'un savoir-relation.

Dans ce chapitre, le savoir-relation est envisagé dans le cadre de l'articulation conceptuelle, encore en cours de développement, de la poétique de la relation d'E. Glissant dans le champ de la didactique (Pastré, Vergnaud, Mayen, 2006) et du

---

<sup>41</sup> INPI 234967254.

développement du champ conceptuel de la médiation didactique (Numa-Bocage, 2015). C'est l'articulation d'un dynamisme et d'une ambition sociale pour les individus, et ceci pour toute personne impliquée dans la journée d'études FOCP, tout comme l'idée de peuple pour faire du commun, empruntée à Césaire (1955). L'intention conceptuelle qui a motivé la question d'un FOCP, sera développée à travers les significations sous-jacentes aux mots.

## **1. Une centration sur le bien-être des jeunes**

### *1.1 Le caractère populaire*

Le principe essentiel du concept de « Festival des objets de la culture populaire » (FOCP) réside dans une forme de démocratisation des cultures et de prise en considération des individus dans leur globalité. La caractéristique principale de ces cultures est le fait qu'elles sont partagées par un grand nombre de personnes, ce qui justifie leur caractère « populaire ». C'est une conception d'éducation populaire (Verrier, 2019), visant à favoriser le développement du savoir dans tous les milieux et à permettre ainsi à chacun, chacune, de parvenir à un plein épanouissement, tout en s'inscrivant dans la société en tant que citoyen à part entière, participant à la création de richesses. L'éducation populaire est un courant de pensée qui vise à promouvoir une éducation en menant une transformation sociale en dehors des institutions traditionnelles d'enseignement à travers ses méthodes, la place les personnes au cœur de leurs apprentissages. L'éducation populaire est aussi un processus visant à faire évoluer les individus et la société en dehors des cadres d'apprentissage traditionnels. Une telle éducation permet aux individus de se forger leur propre opinion sur la société et d'agir de manière citoyenne individuellement et collectivement sur le monde qui les entoure. Au dix-neuvième siècle, marqué en France par les révolutions de 1830, 1848 et 1871 naissent trois courants qui pratiquent, chacun à leur façon, une forme d'éducation populaire : un courant laïque républicain, un courant chrétien social et un courant ouvrier et révolutionnaire. L'accord est général pour faire de Condorcet le père fondateur de l'éducation populaire, en citant son rapport devant l'assemblée législative d'avril 1792 portant sur l'Organisation générale de l'instruction publique. L'idée qui se développe et est encore présente de nos jours est celle d'un projet de démocratisation de l'enseignement porté par des associations dans le but de compléter l'enseignement scolaire et de former des citoyens (Poujol, 1994, in Verrier, Id).

Il s'agit ainsi dans ce FOCP dans un premier temps de mettre à jour ce qui est sensible, de le comprendre pour en identifier les savoirs sous-jacents et à partager, puis, dans un second temps, d'identifier les caractéristiques de ces savoirs mis à jour en vue de les transmettre de façon dynamique à travers l'action des Éducateurs (enseignants, formateurs, médiateurs culturels, entre autres). Le « Festival des objets de la culture populaire » est aussi une manifestation éducative et scientifique qui vise à respecter la dignité et le pouvoir créatif de chacune et de chacun. Ce respect dans l'éducation s'établit en prenant en considération la personne dans sa globalité, en acceptant le caractère irréductible de ses identités multiples, mais, dans une perspective d'enseignement, en prenant également en compte les savoirs académiques à lui transmettre, en l'aidant à se les approprier. Cette appropriation, c'est-à-dire le fait de permettre aux individus de faire siens ces savoirs, se réalise à travers le processus de mélange de ces savoirs académiques

avec ceux déjà construits par les individus grâce à l'utilisation qu'ils font des objets populaires. Ce mélange, créant une connaissance nouvelle et des compétences nouvelles chez les personnes est élaboré et réalisé à travers le processus de médiation didactique, dans la rencontre des personnes d'horizons différents.

### 1.2 La notion de fraternité<sup>42</sup>

La question de la relation entre les individus s'étudie à l'aune de celle de la notion de peuple. Qu'est-ce qui fait peuple ? Et pour ce qui nous concernent particulièrement dans cet écrit, en quoi la relation dans l'idée de faire peuple rejoint-elle les préoccupations d'un savoir-relation ? C'est la pensée du poète et homme politique Aimé Césaire et la notion de fraternité dans la devise de la République française qui guideront notre réflexion. « *Une civilisation qui choisit de fermer les yeux à ses problèmes les plus cruciaux est une civilisation atteinte.* » (Césaire, 1955, p.1.).

Comment, dans l'école d'aujourd'hui et de demain, s'articulent la relation aux savoirs, aux autres, à la planète et à soi-même ? Étymologiquement, si le mot fraternité vient du latin « frater » (frère) il a une portée qui dépasse la fraternité de sang puisqu'il correspond au sens de frère en religion. De nos jours, au-delà des religions, il a le sens de frère en humanité, il renvoie à l'espèce humaine, au-delà des différences. En 1848, la devise de la République érige ce mot en principe, il implique ainsi une notion de solidarité entre les membres du « Peuple français ». La devise est reprise alors le 14 juillet 1880 puis dans les constitutions de 1946 et 1958. La valeur fraternité fonde alors le droit social avec une obligation morale. Elle peut être considérée comme une notion abstraite. Mais, sa puissance est toujours à travailler car lors de son inscription forte comme l'une des valeurs fondatrices de la république, s'adressant à tous les hommes, en 1848, une partie du peuple français était encore en esclavage ; et maintenant, encore présente dans la devise, cette valeur peut nous permet de transcender les différences. La journée du 16 mai, celle « du vivre ensemble », proclamée par l'ONU ; la création du mouvement « la Fraternité générale » en 2016 (le philosophe Abdennour Bidar en est le président), entre autres, montrent l'actualité de la notion. La fraternité est inscrite dans l'article 1 de la Déclaration universelle des droits de l'homme « *Tous les êtres humains naissent libres et égaux en dignité et en droits. Ils sont doués de raison et de conscience et doivent agir les uns envers les autres dans un esprit de fraternité* ». Une telle notion implique les valeurs de tolérance, de respect mutuel, de dignité et d'égalité.

Les imperfections de l'école dans son modèle traditionnel sont persistantes : c'est le maître qu'on écoute, pas l'élève ; celui-ci doit écouter celui-là. Il est temps, dans la philosophie humaniste des préoccupations qui sont les nôtres, de faire vivre ces valeurs dans la société et à l'école, c'est-à-dire de les mettre à l'œuvre effectivement, au-delà de simplement les transmettre. La simple transmission correspond à une interprétation approximative du constructivisme et du socioconstructivisme qui conduit à des réductions de la compréhension de ce qu'est le processus d'apprentissage. Ce réductionnisme a pour conséquence première de négliger l'autre (autrui) dans le processus d'apprentissage, de

---

<sup>42</sup> Certaines des réflexions largement développées ici ont été effleurées le 16/03/2021 lors de l'interpellation dans le cadre de CICUR (À l'ère de la post-modernité et des replis, cultiver le savoir-relation par Line Numa-Bocage, <https://curriculum.hypotheses.org/498> )

négliger l'apprenant, le duo enseigner-apprendre est ramené à la seule dimension d'enseigner, au sens de « transmettre » de poser son empreinte sur la table rase ou la cire molle de l'élève. Certaines dimensions de la relation pédagogique sont bousculées, telle la place essentielle de la confiance, de la motivation, du plaisir, de l'enthousiasme pour vivre la fraternité dans une relation pédagogique et éducative féconde.

Dans la conception de l'éducation en appui sur la fraternité, la confiance se crée, elle s'élabore dans une approche didactique respectueuse de la personne de l'élève. La motivation est toujours un déjà-là posé sur la curiosité enfantine, charge à l'enseignant de la nourrir plutôt que de l'éteindre ; pour cela « être à l'écoute et oser » pourrait être le principe à suivre. L'éducation populaire invite à considérer que le plaisir dans l'éducation peut passer par le jeu pour les jeunes enfants et dans le jeu par la rencontre avec l'autre. Tout est relation et interaction. Ce plaisir d'apprendre, fondé sur la personne de l'élève, passe aussi par des supports différents en fonction des personnalités des un.e.s et des autres en laissant être ces personnalités (lecture, math, peinture, chant...), leur diversité faisant la richesse des conditions d'apprentissage. L'enthousiasme se retrouve dans l'élaboration de projets, des réalisations concrètes, des œuvres littéraires ou cinématographiques ; toutes ces activités menées dans des collectifs.

Selon le philosophe Abdenmour Bidar (2015) la valeur fraternité est la plus fragile des trois valeurs de la devise républicaine, elle a aussi plus de prix. Elle nous permet de faire face aux discriminations, elle est fédératrice. Prendre en considération la personne de l'autre, élèves et adultes, dans l'école, est une manière de faire vivre cette valeur de la République. Il est important de distinguer la « transmission des savoirs » qui vise leur appropriation par l'élève et la « transmission des valeurs de la république » qui vise leur partage par chacun. Il ne s'agit pas seulement de définir la fraternité, de la décrire, si tant est que cela soit possible, il s'agit de l'exercer, comme un droit ; « celui que je rencontre est mon frère, les relations ne sont pas faciles, mais je ne vais pas le laisser tomber, rien que parce que nous sommes frères ». Il existe une forme de réciprocité dans cette valeur qui dépasse le simple fait d'« enseigner les valeurs de la république », pour construire du commun, du comme moi, dans une forme d'harmonie qui peut être un horizon à atteindre : le commun, la solidarité envers l'autre.

C'est une erreur de penser les valeurs de la République de manière indépendante les unes des autres. La valeur fraternité, qui nous permet de tisser des liens, est bousculée lorsque les individus ne s'écoutent plus, lorsque dans l'école, on ne peut plus se faire confiance pour se parler. De quelle relation parlons-nous ? La réponse à cette interrogation se retrouve dans la conception du Festival des objets de la culture populaire (FOCP).

## **2. Un laboratoire de société inclusive**

Le Festival des objets de la culture populaire (FOCP) présente une organisation particulière de manifestation scientifique, ce n'est pas un colloque au sens habituel du terme et pourtant il est aussi lieu de production et de partage de savoir. Il s'agit d'une ingénierie innovante de partage de la culture scientifique tout en l'élaborant.

## 2.1 Placer l'apprenant au centre

Dans l'expression « objet de la culture populaire », l'accent est mis sur la prise en considération de l'apprenant, il faut partir de lui, de ses propositions, de ce qu'il est, partir de son monde et des conditions dans lesquelles il vit. Henri Wallon, médecin, philosophe, psychologue fondateur de la psychologie du travail et du système d'orientation scolaire français est l'inspirateur du plan de réforme de l'enseignement et de l'éducation Langevin-Wallon en 1947. Ce plan non appliqué à sa publication guide les retouches du système éducatif français qui visent à considérer l'élève au centre des apprentissages (conception des cycles, place des parents à l'école, constitution d'une communauté autour de l'élève etc...). Dans la conception du FOCP, la réflexion autour du terme « personne » vient de Wallon (1925/1984) qui nous invite à prendre en considération les individus, dans la globalité de leur personne. C'est dans le prolongement de cette pensée que s'inscrivent les actions de ces journées d'études intitulées « Festival des objets de la culture populaire ». Cette conception s'appuie sur les propositions théoriques de Wallon issues de son intérêt pour le développement cognitif, car pendant la guerre 14-18, il s'est occupé des enfants « turbulents » dont personne ne voulait. Cette attention portée aux comportements et difficultés de ces enfants lui a permis de développer sa conception du développement de l'enfant à travers des périodes de grandes crises et des dimensions spécifiques (physique ou l'acte moteur, affective, cognitive ou *la connaissance*, et psychologique ou *la personne*) ayant des poids et des orientations (centrée vers l'individu ou vers l'extérieur) différents en fonction de l'âge. L'apport de Wallon est fondamental pour comprendre comment les objets auront en fonction de l'âge une portée déterminante dans le développement des connaissances. En effet, en plus du pédiatre qu'il était, il y a aussi l'engagement d'un psychologue de l'éducation, psychologue du jeune, engagement d'un homme pour l'éducation dans la communauté et l'insertion professionnelle. Henri Wallon a développé le centre INOP qui est devenu par la suite l'INETOP (Institut National de l'enseignement, du travail et de l'orientation professionnelle). Pour lui, la question de l'insertion professionnelle et du travail était aussi importante dans l'éducation que l'enseignement. Dans l'une de ses conférences, Wallon (1947) explique cette idée que nous retenons, que dans les objets que les personnes peuvent avoir et qu'elles utilisent on peut identifier des savoirs. Il explique aussi qu'avec les objets que chacun possède et utilise, il va créer des manières de se comporter et des manières d'apprendre, des manières d'agir avec ces objets qui lui sont propres et si l'on veut prendre en considération la personne dans sa globalité, alors on doit essayer de comprendre comment il utilise les objets et pourquoi il les utilise ainsi. Si l'on prend en considération la personne, cela revient à considérer l'apprenant dans toutes les dimensions de ce qu'il est : son développement psychologique, physique (handicap ou pas), sa dimension affective et relationnelle, sa relation à son environnement, son rapport aux objets, aux autres et à soi-même. Cette position chez l'éducateur ou l'enseignant revient à s'interroger sur les caractéristiques de l'objet, que cet objet sécurise ou pas et ensuite à comprendre comment il peut amener à construire un certain savoir ou un autre.

Donc dans la conception du Festival des objets de la culture populaire, l'apprenant, avec les objets avec lesquels il a l'habitude d'agir, a une place centrale. C'est aux enseignants et éducateurs, aux chercheurs, de comprendre, à partir de ce qui va leur être donné à voir, à entendre pendant la rencontre durant cette manifestation, comment l'individu a

pu construire ses connaissances et comment il sera possible d'interagir pour l'accompagner dans son développement, au-delà de ces connaissances. C'est ce moment, le lieu de la construction de savoirs nouveaux. La réponse à cette préoccupation est ancrée dans l'organisation même de la manifestation, dans les conditions de la rencontre, pour créer des conditions de développement dans l'interpsychologique (Vygotski).

### *2.2 Créer une écoute mutuelle*

La notion de développement cognitif et social vient des théories constructiviste et historico-culturelle du psychisme de Lev Vygotski (2019) : développement social, apprentissage et place de l'autre (enseignant, éducateurs), interaction et développement en deux temps. Vygotski considère que le développement des connaissances se fait en deux temps, le premier est celui de la rencontre entre les individus, c'est l'interpsychologique, celui de la construction des savoirs, le second celui de la reprise pour soi-même des dynamiques interactionnelles qui ont eu lieu lors de cette rencontre, c'est le temps de l'intrapsychologique de l'appropriation des savoirs. Dans le développement interpsychologique, il faut aller rencontrer les autres, découvrir des éléments qui seront aussi des nouveautés pour soi et à cette occasion construire du savoir en s'appropriant ces éléments nouveaux. Dans le second temps, le développement intrapsychologique, l'individu réélabore pour lui-même les éléments qu'il a construits dans l'interaction avec les autres. Ce qui est intéressant dans la théorie de Vygotski, c'est qu'il explique qu'autant on peut dire quelque chose du moment interpsychologique en termes de conditions requises pour que la rencontre ait lieu ; autant pour le moment intrapsychologique, on n'est jamais certain du moment ou du lieu où se produit cette reconfiguration, cette représentation pour soi-même des interactions avec les autres. Ce développement intrapsychologique correspond selon Vygotski au conflit cognitif de Piaget et à sa résolution. Vygotski rend hommage à Piaget pour cet apport conceptuel sur le développement des connaissances. La rencontre dans le FOCP, comme lieu de production de savoir s'inscrit aussi dans cette conception.

En appui sur ces propositions, organiser les conditions de la rencontre interpsychologique, c'est déjà faire se rencontrer des « mondes », qui gravitent autour de celui qui apprend : le monde de l'école (enseignants, éducateurs, infirmiers, etc.), monde familial (parents, associations), monde amical (les pairs, il est important d'avoir des élèves lors de ces journées), monde de ceux qui pensent le développement, organisent les programmes (chercheurs, enseignants-chercheurs) et au centre, l'apprenant qui constitue un monde en soi. Les dynamiques interactionnelles à l'œuvre lors de cette manifestation FOCP correspondent au processus de médiation didactique (Numa-Bocage, 2015).

Pour résumer, autour du mot « festival », nous retenons l'idée de l'organisation d'une rencontre dans laquelle les différents protagonistes, les différentes parties prenantes de l'éducation, doivent pouvoir se rencontrer dans une position d'écoute mutuelle et de bienveillance afin de coconstruire du savoir.

### *2.3 Faire se rencontrer des mondes différents*

Le Festival des objets de la culture populaire est ainsi un lieu pour une forme de savoir-faire-relation. L'organisation du FOCP constitue une mise en synergie de mises en relation et de co-construction de savoirs de différents concepts pour favoriser le développement



dans une société inclusive et l'occasion d'une expression de ce développement. Cette réflexion relative aux caractéristiques de la dynamique relationnelle dans le Festival des objets de la culture populaire (FOCP) est inscrite dans une approche psycho-didactique du développement des personnes.

Du point de vue épistémologique, c'est un objet scientifique qui est travaillé et qui spécifie lors du FOCP des éléments fondamentaux autour du concept de bien-être en éducation pour penser autrement les partenariats, toujours avec le souci de produire du savoir. Lorsqu'il y a une activité, il y a aussi un développement des connaissances une appropriation de savoirs. L'idée du développement qui est de faire sien les savoirs, de les transformer et qu'ils deviennent des connaissances parce qu'on s'est approprié ces savoirs est sous-jacente à la conceptualisation dans l'action (Vergnaud), « *en faisant, on apprend* ».

Selon Vergnaud (1985), un concept est une finalité à articuler, à croiser. C'est un triplet composé de l'ensemble des signifiés, l'ensemble des situations et l'ensemble des différents langages, les trois ensembles en étroite relation. La culture populaire renvoie aussi à cette notion de conceptualisation dans l'action et d'ensemble de situations et de la place des autres dans le développement. Dans le prolongement de cette conception, si l'on envisage l'insertion professionnelle, c'est la formation et les champs professionnels (Pastré, 2011) qui sont à considérer.

Après une discussion sur les caractéristiques de la notion de relation et l'inscription psycho-philosophique et psycho-didactique de la conception du FOCP, voyons l'organisation structurelle du Festival des objets de la culture populaire en prenant appui sur l'étude de trois exemples de FOCP qui ont eu lieu dans le cadre des activités de la Chaire Médiations et Participation Citoyenne (MPC) à CY Cergy Paris Université. Ceci permet d'inscrire le Festival des objets de la culture populaire dans l'une des dimensions du Bien-être des personnes, dans les situations de partenariats entre différentes institutions, mobilisant des acteurs différents : l'université, l'École, la famille, et la société civile à travers les associations et les collectivités territoriales. Cette étude conduit à envisager des éléments du concept de médiation didactique.

Nous avons vu que le Festival des objets de la culture populaire est en appui sur une conception théorique de la communication scientifique qui cherche à rendre compte de résultats de recherche et à créer des espaces de discussion entre chercheurs et autres acteurs, en vue de faire avancer la pensée scientifique et le développement des personnes et de la société. Autour d'une thématique, d'une notion, autour de l'œuvre d'un scientifique, des temps forts de rencontre sont ainsi organisés, la durée et le nombre de participants peuvent être variés. Le (FOCP) d'une journée au moins se situe entre la Journée d'études (JE) avec un groupe réduit de chercheurs et le colloque qui regroupe davantage de personnes.

La problématique de cette journée d'études peut se résumer ainsi : faire se rencontrer des mondes qui n'ont pas l'habitude de se rencontrer, organiser des situations pour créer des conflits cognitifs ou socio-cognitifs, dans une approche historico-culturelle de la relation interpsychologique, faire que l'apprenant ait toute sa place dans cette journée, physiquement qu'il y soit présent, et que les autres acteurs transforment leur regard en

se mettant à sa portée (se mettre à la place de celui qui apprend et chercher à faire comme lui en vue de comprendre ce qu'il fait).

Ceci implique une manipulation effective des objets pour que chacun se rende compte de la portée et des limites de ces « objets » qu'ils utilisent, temps de manipulation essentiels qui guident l'organisation de ces journées.

### 3. Première journée FOCP- 2019<sup>43</sup>

La première manifestation FOCP se situe dans le développement d'une société inclusive en prenant appui sur le potentiel que constitue la jeunesse, elle s'est tenue le 12 juin 2019, INSPé, Site de Cergy. La réflexion a porté sur l'étude des objets, en donnant la parole à ceux qui s'en servent. Elle a mobilisé des enseignants-chercheurs, des formateurs de toutes les disciplines, stagiaires de la certification MLDS<sup>44</sup> et GPDS<sup>45</sup>, lycéens et leur famille. La thématique de la première journée FOCP était celle du « décrochage scolaire ». Il s'agissait de discuter dans quelle mesure on pouvait « raccrocher » les jeunes et favoriser la persévérance dans les apprentissages. Elle visait la production de savoirs nouveaux sur les conditions d'amélioration des relations entre les institutions d'éducation et de formation d'une part, les apprenants et leur famille d'autre part, et les partenaires sociaux que sont les entreprises, les associations et les sociétés savantes. La démarche prend en considération la participation effective des apprenants, en tant que personne à part entière et ceci dans la diversité qu'ils représentent. Le projet scientifique vise à proposer le lieu de construction d'une vision renouvelée et inclusive des médiations possibles dans l'éducation et la formation professionnelle pour faire face aux défis actuels de la société et rechercher des leviers de lutte contre le décrochage scolaire. L'idée développée est que les objets populaires (matériels, symboliques, numériques...) sont porteurs de savoirs qui rejoignent les savoirs académiques de l'École. L'étude scientifique de ces objets permet de mettre en avant les savoirs dont ils sont porteurs, de les théoriser pour ensuite les enseigner.

Deux citations d'Henri Wallon<sup>46</sup> ont guidé le déroulement des échanges durant cette journée.

*« C'est ce lien qu'aujourd'hui l'éducation doit renouer. Il ne doit plus y avoir technicité mécanisée d'un côté, initiation esthétique ou intellectuelle de l'autre. Cette distinction répondait à celle d'une classe dirigée et d'une classe dirigeante,*

---

<sup>43</sup> Annexe n° 1 : Affiche de la première journée FOCP

<sup>44</sup> Mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) vise à prévenir le décrochage scolaire, faciliter l'accès au diplôme et à la qualification des jeunes en situation de décrochage et sécuriser les parcours de formation.

<sup>45</sup> Groupe de prévention du décrochage scolaire, a pour rôle principal de repérer et de recenser les élèves démotivés, les « absentéistes », les élèves en risque de décrochage et ceux en situation de décrochage scolaire. Ce groupe doit les accueillir, mettre en place des remédiations adaptées aux besoins de chaque élève repéré et assurer leur suivi.

<sup>46</sup> Henri Wallon « Éducation des masses et techniques » conférence prononcée le 17 juillet 1947 pour l'UNESCO.

<sup>46</sup> H. Wallon « Les loisirs, les jeux, la culture » Causerie radiodiffusée le 28 août 1955.

*mais elle finit par être aussi nocive à l'une qu'à l'autre, en faisant des êtres incomplets, les uns manuels sans formation théorique, et les autres intellectuels sans connaissances pratiques. Il en est résulté trop souvent dans le développement même de la technique et de la science, un manque fâcheux de cohérence. En attendant une réforme des rapports sociaux, l'école doit déjà familiariser tous les enfants avec toutes les formes d'activité et ne les laisser opter définitivement pour celles qui répondent le mieux à leurs aptitudes personnelles qu'après une certaine pratique des autres ».*

La seconde citation retenue renvoie à la fonction des objets et à leur place dans le développement psychologique. « *Toute activité utilitaire, si complexe soit-elle, a quelque chose de borné. Elle ne peut à elle seule faire un homme cultivé. Ce que les loisirs doivent permettre, c'est de se cultiver. La vraie culture a quelque chose de gratuit et de désintéressé. Elle est dans le prolongement du jeu, mais le jeu doit y atteindre. (...) Veillons aux loisirs, ils sont l'avenir* ».

Cette journée d'études (qui est pérennisée, trois éditions ont suivi, 2022, 2023, 2024) vise à rendre visibles les savoirs sous-jacents aux supports utilisés lors des activités de remobilisation des jeunes vers les apprentissages. Les acteurs et professionnels concernés par la prévention de la lutte contre le décrochage et/ou l'apprentissage et l'éducation y ont participé et échangé savoirs, pratiques et expériences.

Cette journée de co-élaboration scientifique a rassemblé une soixantaine de personnes. Elle a favorisé la communication d'une partie des résultats de recherche, la visibilité des actions entreprises à travers les objets recensés et/ou construits, la rencontre avec des scientifiques spécialistes des analyses et des questions d'apprentissage : Gérard Vergnaud, Annick Weil-Barais et Jean Retschitzki. Ce FOCP visait la création d'une autre approche de l'apprentissage et de l'engagement auprès du jeune, à travers les savoirs scientifiques et techniques inscrits dans les objets (Vygotski, 2019, Rabardel, 2005). Ces premiers échanges ont permis de constituer un matériel disponible pour différentes actions ultérieures.

Les activités dans ce FOCP-2019 ont été centrées sur la présentation de certains types d'objets que les décrocheurs ont (ou pourraient) utiliser. Nous avons convié plusieurs jeunes lycéens suivis par la MLDS et inscrits dans le dispositif Emplois Civiques (jeunes en situation personnelle difficile, en décrochage scolaire).

Les objets étaient : le jeu d'awalé, un projet avec la photographie, l'utilisation des masques virtuels pour l'apprentissage sans stress avec un jeu inspiré de l'environnement imaginaire d'Harry Potter pour apprendre les tables de multiplication, un projet autour d'un bracelet électronique pour l'évaluation du stress lors de cet apprentissage ludique, la construction d'une application pour s'orienter dans la ville construite avec les élèves en allant dans des lieux qui les intéressent. Le programme de la journée était le suivant (Tableau n°1):

*Tableau n°1 : Programme du FOCP n°1 le 12 juin 2019*

<b>Programme</b>
8h30: Accueil
9h: Ouverture de la journée
9h15: Présentation des "outils" (objets) en amphi + questions: Ngoufo Gangnimaze: le jeu d'awalé et autres jeux de plateau Stéphanie Magnaudet: le projet SnapTouch (photo) Alain Jollans: le masque virtuel pour les apprentissages sans stress
10h45: Pause
11h00: Roselyne Griffon: le bracelet électronique pour évaluer le stress, Olivier Ménard: Une appli pour s'orienter, Stéphanie et Jamile (cinéma): le cinéma pour les décrocheurs,
12h30: Questions, échanges.
12h45: Déjeuner sur place (buffet)
14h: Présentation des films des jeunes de l'option cinéma de la MLDS d'Argenteuil
15h: Essais-pratiques dans les différents stands et évaluation des outils (le public est invité à essayer les différents outils et à les évaluer en répondant à un questionnaire sur tablette ou papier).
16h30: Table ronde avec Annick Weil-Barais, Gérard Vergnaud, Jean Reschitski: Quels savoirs sous-jacents à ces différents outils? Quelles perspectives pour la prévention du décrochage, pour le raccrochage et l'insertion scolaire ou professionnelle?
17h30: Fin de la journée.
18h: Réunion de bilan pour ceux qui peuvent.

Dans ces situations différents outils et matériaux avaient été proposés aux jeunes, tous avaient été expérimentés et chaque responsable « d'objet », était aussi responsable d'un atelier de manipulation dans une salle avec tout son matériel, pour permettre aux participants à la manifestation de s'essayer effectivement dans les différentes activités.

Pour poursuivre la réflexion de Wallon sur la mise en cohérence entre la pratique et la théorie dans l'utilisation de certains objets pour l'éducation et l'enseignement nous avons échangé avec des ingénieur.e.s, enseignant.e.s, apprenant.e.s, éducateurs-trices et chercheurs-euses, durant toute la journée. Trois temps ont été proposés :

- le premier, le matin durant lequel les « objets » ont été présentés par des utilisateurs éclairés, avec un temps de questions : Le jeu d'awalé et autres jeux de plateau ; Le projet SnapTouch (la photographie pour remobiliser les décrocheurs) ; Le masque virtuel pour les apprentissages sans stress ; Le bracelet électronique pour évaluer le stress ; Une appli pour s'orienter ; Le cinéma pour les décrocheurs. Durant la première partie de la matinée, tout le monde était en amphithéâtre pour la présentation des objets et des activités, afin de contextualiser les moments où ils avaient été utilisés. Dans certains cas il s'agissait d'animation soutenue par des municipalités pour aider des élèves en difficulté scolaire à apprendre autrement. Le défi pour les organisateurs du FOCP était de faire venir ces jeunes pour les rendre participants dans cette manifestation, où leur place est réservée.

- le second temps, a été celui de la pratique, de la manipulation réelle de ces objets en donnant son avis en répondant à des questionnaires et en écoutant, regardant, interrogeant les apprenants et premiers bénéficiaires ; essais-pratiques dans les différents ateliers et évaluation des outils (le public est invité à s'essayer aux différents

objets et jeux et à les évaluer en répondant à un questionnaire sur tablette ou papier). Lorsque nous avons débuté la journée dans l'amphithéâtre, il y avait des publics variés, mais aucun des lycéens décrocheurs ayant participé au projet cinéma n'était présent ; le défi était de savoir l'intérêt qu'ils portaient à ce qui est proposé. La première partie de l'après-midi tout participant à la journée pouvait passer dans chaque atelier. L'objectif était de revenir en fin de journée faire un retour d'expérience critique sur sa pratique, son apprentissage avec ces objets.

- ensuite un temps en plénière était réservé aux jeunes décrocheurs en Emplois Civiques. Ils devaient présenter leurs films, réalisations cinématographiques, et répondre aux questions des personnes présentes dans l'amphithéâtre, dont les enseignants chercheurs de la Table Ronde. Ils sont arrivés juste trente minutes avant le début de leur présentation. Ces jeunes sont venus librement, nous n'étions pas certains qu'ils accepteraient de présenter en amphithéâtre leurs réalisations, leurs films, devant des chercheurs bienveillants, leurs pairs, des éducateurs et professeurs. Finalement 12 jeunes se sont présentés à la JE et 5 ont accepté de présenter leur travail et de répondre aux questions sur l'estrade, en amphi.

- le troisième temps était une table ronde durant laquelle les chercheurs invités ont donné leurs avis et analyses sur les savoirs cachés dans ces objets, les usages qui en sont faits et que les apprenants ont eu plaisir à découvrir. Ils ont apporté des réponses aux questions de la journée en faisant le lien avec les objets présents dans les ateliers et leur savoirs et théories. Chacun d'eux a pu donner son retour sur cette journée, de son point de vue, portant son regard d'expert sur la pertinence de ces objets pour favoriser un raccrochage solaire et plus largement la persévérance dans les apprentissages et l'insertion professionnelle.

Les entretiens à la fin de la journée d'études et les réflexions issues des deux autres JE (journée d'études FOCP 2021-FOCP 2023) qui ont suivi conduisent à relever certains points relatifs au savoir-relation.

Un responsable d'atelier témoigne qu'un des faits marquants de la journée, est qu'il s'agissait d'une journée très riche et attractive, « quand on avait intégré un atelier, on avait du mal à le quitter pour aller dans un autre, l'atelier jeu par exemple ». Les jeunes décrocheurs ont été très impressionnés, mais très heureux de participer à cette journée. Lorsqu'ils sont arrivés pour présenter l'atelier cinéma, on comprend à travers leurs échanges, qu'ils ne s'attendaient pas à rentrer dans une université. Au départ ils n'y croyaient pas et lorsqu'on leur a présenté les chercheurs importants qui étaient présents pour les écouter, cela leur a fait un « drôle d'effet ». En aparté, ils demandaient « comment on fait pour devenir une personne importante comme cela ? » Si ce n'était pas cette occasion, ils ne seraient jamais venus à l'université et ils étaient très reconnaissants, tout comme leurs accompagnatrices de la mission locale, c'étaient des moments très importants pour eux, notamment dans la partie conception. Une partie des films qu'ils avaient faits, avait été réalisée en forêt et on leur avait donné carte blanche pour imaginer ce qu'ils voulaient. Ils avaient opté pour la réalisation de films d'horreur. Donc ils avaient la main pour la conception et les accompagnatrices des missions locales jouaient tout à fait leur rôle à leurs côtés sans intrusion dans leur créativité. L'objectif de remobilisation vers la poursuite d'études post-lycée avaient comme point de motivation cette journée à

l'université. Leurs yeux grands ouverts, impressionnés sur l'estrade, dans l'amphi, exprimaient leur étonnement. Mais les chercheurs renommés dans leur domaine se sont révélés être des personnes d'un abord simples, ils sont allés les questionner, leur parler, ils ont joué le jeu afin de comprendre où en étaient les jeunes. Leurs films ont été reçus avec respect et dignité de la part des chercheurs invités. Les jeunes ont été reconnaissants. Dans la salle, d'autres jeunes qui étaient venus pour le public, des collégiens, des élèves, ont participé et posés des questions ; aux yeux de leurs pairs, ils étaient valorisés. Ce qui avait été déterminant pour ces jeunes « décrocheurs » était de rencontrer des professeurs d'université, des professeurs d'un autre pays. Il y a eu un renversement dans la relation, une concrétisation de la mutualisation de la relation (Elias in Delmotte, 2007), le chercheur devenait celui qu'on étudie et qui doit se mettre à la portée du jeune.

La volonté de la présence des jeunes est une hypothèse, celle de les aider à une projection possible dans un existant qu'ils n'imaginent pas, ainsi la participation à une JE à l'université était l'un des facteurs de remobilisation des jeunes décrocheurs. Compte tenu du contexte il s'agissait de permettre aux lycéens de se projeter dans ce qu'est une université, se dire « oui, je suis allé à l'université, dans un amphithéâtre, lieu symbolique de l'université ». Cela ouvre les possibles dans la conception d'un avenir, vers ce qui peut être et qui est rendu plus proche. En termes de lutte contre le décrochage, cela permet aussi de construire la confiance en soi, pour aller de l'avant. Pour tous ceux qui avaient eu le bac, cela a été déterminant et ils ont pu s'inscrire par la suite à l'université, rencontrer une doctorante qui les encadrait dans l'atelier cinéma a été stimulant pour eux. La rencontre des mondes de ce point de vue a été positive.

#### **4. Un lieu pour savoir-faire-relation**

Le concept de Festival des objets de la culture populaire a émergé lors d'une action de prévention du décrochage scolaire avec le PEP d'Argenteuil/Bezons en 2018 et de la prise de conscience de l'écart existant entre les objets matériels, réellement en la possession des jeunes et les représentations que les adultes cherchant à les accompagner vers le rattrapage et la persévérance scolaires croyaient bon d'utiliser. En effet, les portables à clapet et non les smartphones sont les objets qui étaient privilégiés par ces jeunes, pour éviter la traçabilité de leur activité par les adultes. Et pourtant, ces objets manipulés portent en eux des savoirs, favorisent la mise en oeuvre des savoir-faire, que les jeunes ont appris à maîtriser. Ils ont ainsi développé des savoirs d'expérience issus de cette manipulation.

Wallon invite à voir la personne en développement dans le jeune manipulant ces objets. Vergnaud, par rapport à la représentation que les jeunes en ont, attire l'attention sur les connaissances qu'ils construisent alors. Vygotski avec l'approche historico-culturelle du psychisme rappelle l'importance de la culture dans le développement, leur culture de la rue de l'utilisation des portables à clapet par exemple. Pour aller vers les jeunes et les prendre en considération en tant que personne à part entière afin de les accompagner vers la persévérance et la réussite de leur insertion scolaire, sociale ou professionnelle, il a paru évident qu'il fallait considérer ces objets dans l'expression de leur potentialité, passer de l'artefact à l'instrument psychologique, à la transmission des valeurs. C'est ainsi

que considérant la personne du jeune dans sa globalité, dans l'expression de son affectivité, de son bien-être à travers les objets qui constituent son quotidien et qui sont les plus reconnus, cela constitue une bonne entrée en relation pour le développement recherché, le raccrochage et la persévérance scolaire, sociale et professionnelle.

La journée FOCP permet la manifestation :

- de savoirs sous-jacents à la structure de l'objet et à son usage ;
- des émotions ressenties lors de son utilisation ;
- de pistes de développement à travers les actions, interactions et les savoirs en jeu.

Elle permet l'étude d'un festival d'objets : tant pour aller à leur rencontre, pouvoir les aborder ; objets matériels ou symboliques qui sont les leurs que tendre vers l'intégration dans un monde en développement. C'est un festival d'éléments concrets à découvrir pour apprendre autrement et favoriser la pérennité des raccrochages entrepris. Un festival parce que différentes disciplines sont convoquées pour comprendre les phénomènes observés et accompagnés au mieux les jeunes dans leur développement. Les objets concrets ou symboliques avec lesquels nous travaillons dans nos recherches ; l'idée du festival enfin car il est question de rapprochements, c'est un concept pour l'interaction. En définitive, il se dégage une approche conceptuelle du Festival des objets de la culture populaire, suivant la définition du concept de Gérard Vergnaud. Un triplet de 3 ensembles : ensemble des signifiés, ensemble des situations qui donnent sens aux signifiés, ensemble des différentes formes d'expression valables pour la communication, de langage, ces trois ensembles en étroite relation.

La première journée d'études Festival des objets de la culture populaire a permis de mettre l'accent sur une approche spécifique et inclusive de la personne du jeune en décrochage. Elle posait les bases de fonctionnement du concept de Festival des objets de la culture populaire - un espace-temps d'échanges et de partages de connaissances faisant se rencontrer pour le bien commun des mondes qui ne se rencontrent pas toujours dans des lieux d'égalité : des décrocheurs, des enseignants et autres adultes du monde associatif et des chercheurs ; à l'université, le lieu de la production du savoir et des connaissances. Nous avons appris qu'ensemble nous pouvons créer encore plus, inventer et produire des connaissances dans l'intérêt de chacun.

La seconde journée, en 2021, (en distanciel à cause du Covid), centrée sur les jeux, était intitulée « Jeux et apprentissages dans les situations variées », pour donner sens aux apprentissages, passant de l'artefact à l'instrument psychologique en prenant en considération la personne de l'élève. Cette JE FOCP-2021 a mis l'accent sur les différents types de jeux. Elle a permis de rentrer un peu plus dans le monde des enfants et des jeunes, avec ces objets nouveaux que sont le E-sport ou les jeux vidéo. Elle a montré que la fonction du jeu dans le développement de l'enfant et du jeune reste intacte malgré les formes nouvelles que recouvrent ces espaces favorables à l'appropriation des savoirs.

Autour des mots, la troisième journée FOCP-2023 a considéré les processus de médiation, l'apprentissage, avec ces objets de la culture populaire. Ceci implique une approche psycho didactique pour favoriser le raccrochage et la persévérance. Cette journée, toujours sur le principe de la rencontre culturelle, a discuté l'apport conceptuel des deux précédentes journées, mettant l'accent sur l'accompagnement des adultes, tant les

enseignants et éducateurs que les membres de la famille et les parents. Ainsi, les médiations au cœur de ces échanges, différentes selon les milieux, les régions, invitent à penser une inclusion totale de la société.

Mettre au centre le savoir-relation, la relation à soi, aux autres, à la planète, nécessite d'avoir des espaces de concertation, des lieux où la parole se libère, où elle est accueillie, où les angoisses ne sont pas jugées. On pourrait penser l'enseignant comme un faiseur de bien-être, un "benefacteur", celui qui est bienveillant et bienfaisant, qui accompagne le développement dans l'apprentissage (appropriation des savoirs) et fait vivre la valeur fraternité (Numa-Bocage, 2021). Il dit du bien des élèves, et recherche toutes leurs incompréhensions pour les éclairer, s'appuie sur la valeur fraternité entre les élèves et dans sa relation avec les élèves, en l'expliquant, la questionnant à travers des pédagogies et didactiques choisies pour développer le bien-être, le bien-vivre et le bien-apprendre, découvrir ce qui relève du bien commun. Cela revient à prendre au sérieux dans sa complexité le socio-constructivisme, construire son savoir, dans l'interaction, dans la relation avec les autres et avec soi-même.

La quatrième journée d'études, en juin 2024, entre langage, philosophie et histoire, intitulée « Langage et culture à travers le temps et les objets symboliques », traite de la construction de l'identité et de la reconnaissance favorables toutes deux au développement des personnes. Cette journée est centrée sur les formes de langage comme objet de la culture populaire, avec une dimension historique (en filigrane, déjà dans la journée sur les Jeux), mais bien ancrée comme une variable à prendre en compte lorsqu'on évoque les objets populaires. Elle vise le rapprochement de la théorie des Champs Conceptuels avec la Poétique de la relation dans le champ conceptuel de la médiation didactique. À travers les noms des haches ostensives kanak, les vestiges sous-marins des cultures passées, la métaphore de l'arbre pour favoriser le bien-être en entreprise, les mathématiques affectives, objets de discussion et de recherche, le chant lyrique dans son histoire pour la construction identitaire, le cinéma pour la créativité, seront discutées la portée du langage dans le développement et l'importance de la dimension culturelle dans l'identité plurielle des individus (Sen).

Quel « savoir-relation », celui de l'Idéal-type de l'école du Bien-être et de l'épanouissement personnel ? Ceci conduit à repenser le référentiel de compétences et les formations, pour une école différente, qui refuse de s'enfermer dans l'existant. Les jeunes sont des alliés, comme co-constructeurs de cette nouvelle école de la fraternité en acte. La formation des enseignants pousse-t-elle à envisager une vraie politique de civilisation ambitieuse pour la paix, avec une pleine et entière place faite aux enfants et aux jeunes dans la réflexion sur cette politique de civilisation ? Le numérique tant discrédité ne peut-il occuper une place spécifique dans l'établissement de ces nouvelles formes de relations ? Le lien à la base de la conception de l'outil et des ressources, c'est un savoir qui s'adapte à l'apprenant, à travers différentes compétences construites dans le partage culturel entre les concepteurs des outils. Les formes de médiations qui redonnent sens aux savoirs dans la relation pédagogique et non pas seulement dans l'idée d'une transmission (au sens de transvasement du savoir du professeur vers le cerveau des jeunes). Dans une approche psycho-didactique de la prévention du décrochage, le FOCP vise l'inclusion totale dans la société ; une société inclusive en totalité. Il s'agit avec le Festival des objets de la culture populaire d'un savoir-faire-relation.



Au terme de cette réflexion, nous avons vu que le savoir-relation est ici envisagé dans le cadre de l'articulation conceptuelle de la poétique de la relation d'Edouard Glissant dans le champ conceptuel de la médiation didactique. Glissant dont on peut exprimer l'une des pensées à travers l'expression « *Pense dans le monde, agit dans ton lieu* » invite à l'action tout en se pensant citoyen d'un monde plus large que le lieu où l'on évolue. C'est l'articulation d'un dynamisme et d'une ambition sociale pour les individus, et ceci pour toute personne impliquée dans la journée d'études. De Césaire nous retenons l'idée du concept de « peuple », ce qui fait peuple, ou comment au-delà de la présence faire se rencontrer les personnes, créer du commun. Ceci rend compte du réseau relationnel et scientifique dans lequel évoluent les personnes lors de cette manifestation. Le FOCP invite à considérer des savoirs-relations, envisageant la relation au centre des processus d'enseignement-apprentissage et plus largement dans les processus éducatifs. C'est une approche psycho-didactique de l'organisation des interactions pour se former. Ce qui est important, c'est ce qui advient lorsque l'on est ensemble, l'élément qui donne ce sentiment de grandir avec les autres que l'on peut ressentir dans certains moments de vie, le sentiment de se surpasser, de participer à une ouverture qui transcende. Ce sentiment se développe à l'intérieur de soi dans l'interaction avec les autres lorsqu'on consacre toute son énergie à ce qu'il y a de mieux, dans une confiance mutuelle. Cette confiance mutuelle se construit probablement dans les modalités d'organisation mises en œuvre lors de cette journée. Cette conception est inspirée par celle de la poétique de la relation proposée par Glissant ; la conférence de Loïc Céry, lors du FOCP – 2024, éclaire la relation aux objets symboliques dans l'approche de Glissant<sup>47</sup>. Dans cette proposition philosophique et littéraire la conception humaniste de la relation ouvre la voie à toutes les potentialités d'étude et de développement, pour passer outre les frontières et libérer le processus de créolisation. C'est la poétique de la relation. Il n'est pas possible de résumer en quelques mots la proposition de Glissant dans toute sa profondeur, cependant le point essentiel et qui sert les processus d'enseignement-apprentissage, est éclairé par les apports psychologiques et didactiques plus classiques en sciences de l'éducation et de la formation que nous avons abordés. Cette étude du savoir dans la relation à travers le FOCP aboutit, dans un savoir-faire-relation, à renforcer la nécessité de prendre en considération tout apprenant dans le mystère de sa globalité.

Le festival des objets de la culture populaire est le lieu d'un savoir-faire-relation porté par des conceptions psycho-didactique, littéraire et philosophique. La pensée de Glissant nous accompagne dans cette conclusion pour mieux rendre compte de cette rencontre fructueuse des mondes qui ne se rencontrent pas d'ordinaire. Édouard Glissant (2006) exprime l'idée que dans la relation, l'influence mutuelle des identités, individuelles et collectives, nécessite une autonomie réelle de chacune de ces identités. La relation n'est pas confusion ou dilution. C'est la fameuse formule, que nous pouvons changer en échangeant avec l'autre, sans se perdre pourtant, sans se dénaturer... La rencontre invite à dépasser les frontières, à outrepasser, et à « partager le plein souffle des différences ». Tel un géant capable de voir des deux côtés de la frontière, celui qui ose conçoit en même

---

<sup>47</sup> « Objet sacré, objet maudit : une sémantique des symboles selon Édouard Glissant ». <https://www.fabula.org/actualites/121002/objet-sacre-objet-maudit-une-semantique-des-symboles-selon.html>

temps l'identité d'ici et l'identité de là-bas. Il est capable, comme le recommande le poète et philosophe, d'agir dans son lieu et de penser avec le monde. C'est lorsqu'on ose passer les frontières, tout aussi bien physiques que mentales, qu'émerge ce savoir de la relation. C'est à ce prix que la créolisation crée une nouvelle universalité, qui n'est le fruit d'aucun impérialisme, mais est digne de notre humanité...

## Chapitre 10 : Des architectures pour faire-relation

Laurent Jeannin et Leslie Gonzalvez<sup>48</sup>

*Quels sont les processus que nous mettons en œuvre quand nous établissons des relations entre des savoirs porteuses ou révélatrices de sens ?* Nous avons posé cette question à Leslie Gonzalvez, plasticienne, architecte, entrepreneuse, co-fondatrice de Seuil Architecture, UNA Ingénierie et LHAB réalisations. Le choix s'est porté sur Leslie, car sa pratique professionnelle nous semble être une bonne première représentation de l'exploitation d'un réseau ontologique dense de diverses connaissances visant à apporter une ou plusieurs réponses à un ensemble de problèmes. Notre grille d'analyse de ses propos est basée sur le concept de créativité.

### 1. Typologie de la relation

**Notre proposition de première lecture** des propos de Leslie à la question de la ou des relations entre les et des savoirs qu'elle pense ou croit entretenir au sein de sa pratique professionnelle est la suivante :

1. Celui des territoires : être architecte pour elle, c'est cultiver et entretenir une relation aux territoires, *« créant l'expérience de notre capacité à produire nous-mêmes quelque chose et ainsi à atteindre la qualité de vie et le bonheur induit par cette réciprocité vivante entre nous et le monde au sens de Hartmut Rosa. »* ;
2. Celui de la démarche qui va permettre de passer du territoire, au collectif et à l'individu, en s'appuyant sur une démarche prenant appui sur l'intelligence collective au sens de Levy (1997), à savoir qu'elle n'est pas pensée comme la somme des intelligences de chaque membre du collectif, mais dans une approche qui fait système ;
3. Celui d'une *« relation fantôme »*, dans le sens irréel du terme, à savoir que l'architecte pense à l'autre en concevant une habitabilité, sans l'individu, en *« imaginant ce qui pourrait lui convenir et en déterminant ce qui pour lui est un critère de qualité et de bien-être »* ;
4. Celui d'une relation à l'environnement d'aujourd'hui pour une soutenabilité de demain en mettant en avant, notre absence d'imagination collective pour faire face aux enjeux environnementaux à venir. Elle cite : *« La crise que nous traversons n'est pas celle de l'énergie, mais celle de l'imagination et de l'enthousiasme »*. Paolo Lugari (fondateur de Las Gaviotas, un mouvement colombien d'habitat durable).

---

<sup>48</sup>Leslie Gonçalves, plasticienne et architecte DPLG est co-fondatrice SEUIL Architecture, UNA Ingénierie et LHAB réalisations. Pendant dix ans, elle a enseigné le projet urbain et architectural à l'École nationale supérieure d'architecture de Toulouse. Elle anime aujourd'hui, le pôle R&D du groupe SEUIL en relation avec le laboratoire de recherche BONHEURS de l'Université de Cergy Pontoise. Son agence, co-fondée avec Philippe Gonçalves, son époux et associé, a été distinguée de plusieurs prix nationaux et Internationaux. Elle exerce à ce jour à Toulouse et Montpellier.

Les quatre registres convoqués par Leslie sont le fruit d'une combinaison pensée et construite entre idéologie humaniste et environnementale, processus techniques, technologiques, humains et relation aux paroles de « sachants » permettant d'atteindre ses objectifs, encore faut-il avoir le cadre fonctionnel propice pour le faire. C'est dans cette perspective qu'elle a co-fondée avec Philippe Gonçalves, SEUIL Architecture, UNA Ingénierie et LHAB réalisations, sous un même groupe. Plasticienne de formation, elle a appris et sait comment aller chercher par des techniques, technologies et praxis des modalités multiples d'expression plastique d'un objectif, ici une habitabilité des espaces et des temps conformes à son approche écosystémique de la question. Être en capacité de le faire, c'est montrer des aptitudes à la curiosité et à une porosité des savoirs qu'elles convoquent et va chercher. Cela nécessite de comprendre le concept dans son contexte, savoir transposer son sens au sein d'une autre situation, de compiler plusieurs savoirs pouvant émaner de disciplines scientifiques distinctes toujours au service du même objectif. Il n'est pas question ici de suivre un *modus operandi* établi à l'avance, mais de continuellement se construire une culture conceptuelle et pratique complexe élaborée au fil des expériences. À ce titre, elle dit elle-même : « cet écosystème de compétences (en parlant des entités du groupe SEUIL qu'elle a co-fondée) a pour objectif de concevoir des aménagements et des bâtiments vertueux et durables au travers des divers métiers et interventions programmatiques, architecturales et techniques. Le principe est de limiter les « relations fantôme » à l'autre pour co construire un monde inspirant qui a déjà débuté et que nous devons co-consolider. Ainsi, les aménagements urbains et les constructions doivent créer des lieux de vie résilients et des territoires autonomes. Si nous déterminons que l'imagination est fondamentale pour imaginer différents scénarios, les mettre en pratiques et écouter les autres, nous devons mettre à profit la méthode de Rob Hopkins qui consiste à démarrer nos démarches par « *Et si...* » »

- *Et si, ...nous prenions en compte les études d'impact de nos écologues et paysagistes avant de dessiner un projet ?*
- *Et si, ... par la spatialité de nos constructions nous limitions au maximum les différences de genre ?*
- *Et si, ... nous n'utilisons le béton que là où il est strictement nécessaire ?*
- *Et si, ... nous ne parlions plus de démolition mais de déconstruction ?*
- *Et si, ...plutôt que de démolir, exproprier et déboiser, nous faisons avec le déjà-là ?*
- *Et si, ... nous n'envisagions plus les matériaux d'occasion comme des déchets mais comme des gisements ?*
- *Et si, ... on pouvait mettre en œuvre les isolants bio sourcés dans de très nombreux ouvrages et qu'ils étaient moins chers que les isolants minéraux ?*
- *Et si, ... la mobilité alternative était un véritable avantage pour les usagers ?*
- *Et si, ... nous repensions nos opérations de logements comme des actifs et pas des passifs ?*
- *Et si, ... chaque projet devait offrir des aménités à la nature et être nourricier ?*
- *Et si, ... l'eau était la ressource la plus précieuse et que la construction, l'agriculture, l'industrie devaient la protéger comme on protège un enfant ?*
- *Et si, ... nous n'étions plus soumis à la pression des banques qui ne prêtent qu'avec des marges qui empêchent la juste rémunération des acteurs et la prescription de matériaux durables ?*

- *Et si, ... les entreprises étaient perçues par les salariés comme de véritables moyens de modifier positivement et durablement le monde ?*
- *Et si, ... nous ne dirigeons plus piloté par nos égos mais en ouvrant nos cœurs, en créant des liens au vivant et en prenant en compte l'intuition comme boussole ?*
- *Et si, ... nous édifions nos villes avec des bilans financiers et des plans de développement urbain qui tiennent toujours compte du vivant ?*
- *Et si, ... nous bâtissons avec des matières premières renouvelables et des matériaux issus du réemploi ?*
- *Et si, ... conformément à notre nature profonde nous portions la vie, nous transmettions en héritage ce qui fait la beauté et la richesse de ce monde ?*
- *Et si, ... nous pouvions transmettre à nos enfants un patrimoine auquel ils ont droit ?*
- *Et si, ... nous évoluions dans des lieux sains, confortables, ingénieux, beaux et adaptés aux activités, que vous avons plaisir de partager ?*
- *Et si, ... écouter et prendre en compte les façons de vivre, d'étudier, de travailler, de se déplacer... devenait notre ADN ?*
- *Et si, ... conformément à notre nature profonde nous portions la vie, nous transmettions en héritage ce qui fait la beauté et la richesse de ce monde ? »*

Nous proposons le concept de créativité comme cadre de référence.

Le concept de créativité remonte à la Grèce Antique où elle était considérée comme une capacité suprême et la personne créative comme intermédiaire entre Dieu et l'humanité. Aristote complétait au titre de l'inspiration, qui trouve selon-lui son origine dans les associations mentales de l'individu plutôt que dans les interventions divines, cité par Lubart *et al.* (2015). Désinvestie sous l'Empire romain, elle retrouve un fort intérêt pendant la Renaissance grâce à l'expression artistique, littéraire et philosophique. Biologique au XVIIIème siècle, elle devient selon Lubart (2003, p.1) :

*« La créativité n'est pas simplement une caractéristique cognitive mais le produit de l'interaction entre des composantes cognitives (connaissances, intelligence, styles cognitifs), des composantes conatives (caractéristiques de personnalité, motivation) et des composantes relatives au contexte et à l'environnement. Cette interaction est supposée multiplicative, de telle sorte qu'un haut niveau de créativité ne peut être atteint que si la plupart de ces composantes sont à la fois présentes et de niveau élevé. »*

Pour chercher à comprendre ce « *produit de l'interaction* », nous retenons deux approches car elles imbriquent deux niveaux de processus :

- Les macroprocessus de Wallas (1926) ;
- Les microprocessus de Torrance (1976).

Les macroprocessus de Wallas, énoncés en **1926**, sont une théorie de la créativité qui décrit les différentes étapes par lesquelles une idée créative peut émerger. Voici les quatre étapes du modèle de Wallas :

1. **Préparation** : Durant cette phase, l'individu s'immerge dans le sujet ou le problème, recueille des informations pertinentes et réfléchit à différentes

approches possibles. C'est une phase de préparation mentale et de collecte d'éléments.

2. **Incubation** : Cette étape implique une période de repos apparent où l'individu cesse de penser consciemment au problème. L'esprit continue cependant à travailler de manière inconsciente sur les informations collectées lors de la phase de préparation.
3. **Illumination** : Aussi connue sous le nom d'« *insight* », c'est le moment où l'idée créative surgit soudainement dans l'esprit de l'individu. C'est souvent perçu comme un éclair de génie ou une solution soudaine au problème.
4. **Vérification** : Après avoir eu l'illumination, l'individu passe à la phase de vérification où il teste, développe et met en œuvre l'idée créative. C'est une étape de concrétisation et de validation de la proposition créative.

Ces étapes du processus de créativité selon Wallas illustrent comment les idées novatrices peuvent émerger à travers un processus mental complexe et souvent non linéaire.

L'approche en microprocessus de Torrance (1976) est structurée selon trois composantes : la pensée divergente, la pensée convergente et la pensée associée :

- **Pensée divergente** : elle est le processus de génération d'idées multiples et variées en réponse à une tâche donnée. C'est la capacité à explorer différentes voies, à penser de manière non conventionnelle et à produire une gamme étendue de réponses originales. Elle implique la fluidité mentale ou l'aptitude à produire une grande quantité d'idées, la flexibilité mentale ou l'aptitude de se déplacer d'une idée à une autre et l'originalité ou l'aptitude à faire des associations d'idées inhabituelles (Guilford, 1950 ; Runco, 1999).
- **Pensée convergente** : elle est le processus de convergence vers une solution unique ou une réponse spécifique à un problème donné. Cela implique généralement de rassembler des informations, d'analyser les données et de trouver la meilleure réponse possible. Contrairement à la pensée divergente qui contribue à la génération d'idées, la pensée convergente les réduit. Elle est sélective et amène le sujet à sélectionner l'idée la plus pertinente à la situation problème (Chermahini *et al.*, 2012). Elle est également la pensée mesurée par les tests (QI) puisqu'elle est principalement rapportée au raisonnement logique et rationnel (Gardner, 2003).
- **Pensée associée** : elle est le processus de connexion d'idées, de concepts ou d'informations apparemment disparates pour former de nouvelles associations significatives. Cela implique de trouver des liens inattendus entre des éléments différents pour favoriser la créativité et l'innovation. Ce mécanisme de combinaisons est aussi appelé par certains auteurs (Wallach, 1970 ; Wallach et N.Kogan, 1965) le « *flot associatif* » au sens de flux. Il participe au développement de la fluidité et de l'originalité de la pensée.

Pour première synthèse, nous reprenons l'approche de Renzuli (1986) qui considère la créativité comme un ensemble systémique comprenant les éléments cognitifs et conatifs

parmi lesquels la fluidité, la flexibilité, l'originalité de « *la pensée divergente* » en vue de résoudre un problème complété par l'ouverture aux expériences nouvelles, la curiosité et la prise de risque en pensée en vue de développer sa pensée critique et enfin, le sens artistique et esthétique. Notons que si la fluidité de la pensée nécessite la génération de nouvelles idées par la « *pensée divergente* », la flexibilité implique l'évaluation par la logique, la mémoire et la pensée abstraite (Russ, 1993). En conclusion, la performance créative se manifeste, tout d'abord, par la génération d'idées à travers la « *pensée divergente* », puis l'exploration et l'évaluation de ces idées (Cropley, 2006). Cette pensée intervient avec la « *pensée convergente* » pour vérifier et valider des idées émergées.

### **Les propos de Leslie possèdent une structure :**

- **Relation fantôme** : « *Intervenant sur des sujets identifiés et précis, il est alors possible de mettre en place une démarche pour créer des lieux de vies qualitatifs et donc plus propices aux bonheurs. Et pourtant, la quête de lieux à la hauteur de nos propres attentes est-il le miroir des attentes de l'autre ou n'est-il que la relation fantôme à l'autre, n'ayant pas les mêmes standards, pratiques et repères à l'espace. Nos critères de qualité et de bien-être sont assujettis à nos propres expériences, à nos limites, à notre culture et à la projection que l'on se fait du monde. Aussi, les critères sont toujours surprenants et contre toutes attentes.* »
- **Relation écoresponsable** : « *Nous faisons face à une époque où les ressources sont limitées et faiblement renouvelables, où les usages quotidiens et énergies fossiles surexploitées génèrent de nombreuses émissions de Co2, il est légitime de se poser la question de notre capacité individuelle à modifier nos façons de faire, d'autant plus si nous avons reçu une éducation qui nous a invité à reproduire un résultat connu.* »
- **Relation écosystémique** : « *Nous sommes dans une période charnière, les rapports de Giec qui se succèdent sont sans équivoque, nous, êtres humains, sommes responsables de la crise climatique, C'est l'influence humaine (qui) a réchauffé la planète, les océans et les terres (Rapport du GIEC - AR6). Nous vivons une période de pénuries de toutes les ressources vitales (eau, sable, bois...), la qualité de l'air se dégrade, les sécheresses impactent l'agriculture, les sols vivants sont pollués ou bétonnés, la biodiversité est en péril, les villes renseignent des niveaux de chaleur record. Il est donc vital de s'extirper de cet état des lieux et de proposer des villes et des territoires ruraux qui se transforment en des lieux vivants, qui se renouvellent d'eux-mêmes par tous les moyens possibles et notamment par d'autres modes constructifs.* »
- **Relation sans fondement scientifique** : « *Le retour d'expérience le plus marquant a été le concours mené auprès de l'aménageur Nexity pour le projet Quartier Durable, à Castanet Tolosan, où Nexity a fait travailler deux équipes d'architectes de front. La première avait pour rôle de répondre à la demande programmatique et schématique à quelques détails près. La seconde équipe que nous menions avait pour but de faire appel à notre créativité pour proposer, depuis une feuille blanche, un autre scénario sans aucune commune mesure avec la demande initiale.* »
- **Relation résiliente** : « *Ne doutons plus de nos villes : nous pouvons régénérer leurs milieux et y réduire les émissions de carbone. Nos villes souffrent. Leur air chargé de particules fines nous asphyxie, leurs sols bitumineux infertiles préemptent l'espace jusqu'aux cours de nos écoles, les édifices y sont construits à base de ciment émetteur*

*de dioxyde de carbone et de sable, ressource en voie d'épuisement, dans un gaspillage chronique d'eau et d'énergies. »*

## **2. Savoir-relation en formation**

**Notre seconde proposition de lecture** des propos de Leslie en s'adossant à notre cadre de référence est la suivante.

S'autoriser à questionner une professionnelle, ici plasticienne, architecte, entrepreneuse et l'associer à un cadre de référence porté par le concept de créativité, c'est penser à la formation, et aux conditions de réussite de cette dernière. Au-delà de connaissances brutes, bientôt personnalisables et accessibles au plus grand nombre par les Intelligences Artificielles génératives (IAg), il est question ici de la capacité à les mettre en perspective d'un contexte, de savoir chercher, et dans la projection d'une pratique outillée par l'IAg, de savoir écrire un « prompt », un premier, puis d'autres, plus fin, afin d'accéder au niveau de précision de la connaissance permettant de l'interconnecter à d'autres, de donner du sens au problème en contexte et trouver des réponses adéquates. Au colloque international du CRIFPE en 2024, une grande partie des conférences sur l'IAg était sur cet enjeu : dépasser le premier « prompt » et l'aspect globalisant et généraliste de la réponse, pour atteindre au minimum le troisième niveau de précision qui sonne en 2024, comme un premier niveau de maîtrise experte de l'outil, des données générées et d'accès à la granularité nécessaire de connaissance primaire pour permettre l'interconnexion avec la situation. C'est un enjeu majeur pour l'avenir des situations d'enseignement et d'apprentissage et leur propre relation aux savoirs qu'elles engendrent. Ce qui vient très rapidement en tête, au-delà des enjeux « classiques » de l'enseignement et de la formation, c'est la difficulté à développer le niveau de métacognition nécessaire. En effet, le sens du cadre de référence de Wallas : préparer, incuber, avoir une illumination et vérifier, nécessite dans cette situation, de comprendre et analyser des connaissances engendrées par l'IAg qui peuvent ne pas être attendues dans la perspective même de la discipline, du champ de connaissances, et les mises en relation avec d'autres. Poser un premier « prompt » sur un sujet, peut nous apporter tout un ensemble de connaissances dont les relations entre elles sont en premier lieu issu du modèle d'apprentissage de l'IAg, de ses modalités et contenus, et non de notre propre construction. Nous allons donc devoir comprendre les connaissances proposées et aussi en comprendre leurs relations au titre de ce que nous proposent les IAg. C'est donc toujours désormais au minimum une double compétence qui se jouera à chaque situation d'enseignement et d'apprentissage. Celle de l'analyse des connaissances brutes au titre des savoirs de références dans leur champ d'application, et celle des relations proposées entre elles. La capacité à se déplacer entre les champs de connaissances et les savoirs et entre eux sera donc aussi un enjeu important des prochaines situations d'enseignement et d'apprentissage. Dans cette perspective, est-ce que la curiosité suffira ? Nous ne le pensons pas. Dans le cas de Leslie, elle fait déjà preuve d'une grande maîtrise de la navigation entre les champs, les connaissances et leurs granularités. Elle sait déjà utiliser une boussole, et les IAg vont simplement lui proposer naturellement de dépasser son propre cadre de référence, et ainsi, lui offrir tout un ensemble de cartes de planètes, de l'espace et d'autres galaxies. Pour d'autres, qui ne disposent pas encore du mode d'emploi et de sa pratique, les situations d'enseignement et d'apprentissage vont devoir penser l'ingénierie en ce sens,



tant du point de vue des objectifs de savoirs en jeux, créativité comprise, que du point de vue de l'évaluation. C'est probablement ce dernier point qui aura le plus grand enjeu. Quelle évaluation pour quelles situations ? : à partir de la déconstruction du problème, à la rédaction du premier « prompt » et des prochains, en prenant en compte la capacité à évaluer les champs de connaissances et les contenus de savoirs proposés, les relations construites par les interprétateurs d'IAg et leurs sens au titre de réponses adéquates... Nous pouvons ici nous adosser à l'approche de Torrance (1976) avec la mesure de la pensée divergente, convergente et associée. Dans cette perspective, nous faisons référence à des travaux visant à éditer ces échelles afin d'outiller les ingénieries d'enseignement et d'apprentissage à venir :

- **Tests de créativité de Torrance** : Ces tests verbaux et graphiques ont été développés par l'équipe d'Ellis Paul Torrance pour évaluer la créativité
- **Indices de mesure de la pensée divergente** : Selon Guilford (1968), trois indices permettent d'identifier et de mesurer la pensée divergente : la fluidité, la flexibilité et l'originalité.
- **Approche centrée sur la pensée divergente** : Les tests de Torrance s'inscrivent dans une approche centrée sur la pensée divergente, mesurée à travers des tâches verbales et graphiques.

**En conclusion**, poser la question du savoir-relation en formation sous la perspective des propositions à venir des IAg, c'est projeter la créativité au centre des situations d'enseignement et d'apprentissage, et en périphérie. C'est tout un ensemble de champs de connaissances, de savoirs et leurs relations dans une perspective située. La créativité sera nécessaire, mais pas suffisante pour stabiliser le processus de construction du savoir-relation à la relation des savoirs et entre les savoirs. L'enjeu de la situation d'enseignement et d'apprentissage sera désormais toujours triple : le potentiel créatif et la créativité effective, le triptyque : champ de connaissances – savoirs – relations et leurs granularités, et l'évaluation.



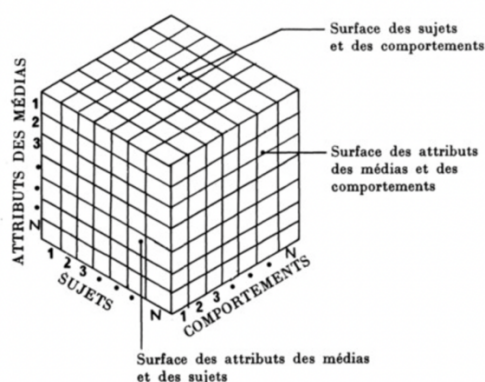
## Conclusion : Anthropologie du Savoir-relation

**Alain Jaillet Chaire UNESCO « Francophonie et révolution des savoirs : Éducatons et connaissances à l'ère du numérique et des réseaux internationaux »**

Dans les années 1990, à l'apparition d'un jouet électronique, le Tamagotchi, les experts médiatisés s'opposaient sur l'impact négatif et/ou positif qu'aurait ce jouet sur le futur des valeurs des jeunes enfants de l'époque (Carmagnat, Robson, 1999, 343-364). En appuyant sur des touches, en réponse à des stimuli sonores, selon ce que faisait l'enfant, il s'agissait de faire évoluer un animal symbolique qui oscillait entre vie et mort. Selon les psychiatres, psychologues médiatiquement reconnus, ni plus, ni moins, ce qui était en jeu concernait l'apprentissage des relations qu'un enfant devait construire avec son environnement. Sous quelles guidances ces relations allaient-elles se construire ? Quelles inclinaisons idéologiques se nouaient-elles dans les relations avec le petit objet électronique ? Ni apocalypse, ni révolution empathique n'ont caractérisé les usagers du jouet. Aucun psychopathe, ni samaritain n'a été la conséquence des stimulations du Tamagotchi. Ce n'était pas la première fois que les relations que les humains engageaient avec la technologie faisaient l'objet d'engouement ou de défiance. C'est le propre des sociétés modernes que d'avoir technologisé leur relation de toute nature. A certains égards, l'ensemble des relations aux savoirs, sont à présent contingentés par les artefacts technologiques. Sherry Turkle (1995) a été l'une des premières à poser les éléments de la problématique de l'impact des relations des adolescents via les écrans et leurs interactions sur la construction de leur personnalité. Pour ces universitaires, le chemin fut rude. S'intéresser à la place des technologies dans l'inter-relation entre les savoirs, cela a été pendant très longtemps et encore potentiellement, considéré par les éminences comme une préoccupation d'ingénieur, pas vraiment de chercheurs. Depuis la rhétorique de la Grèce ancienne (Reboul, 1991), on sait que l'ensemble des inter-relations aux savoirs, sous toutes leurs formes, sont liés à la rhétorique. Pour des raisons plutôt françaises (Reboul, 1984 : 81-98) cette rhétorique a été circonscrite aux meilleures formes du langage, alors qu'elle pourrait être considérée comme une modélisation de construction culturelle qui recouvre bien davantage que le langage. Si dans d'autres pays la Rhétorique est mobilisée dans l'ensemble de la complexité qu'elle représente (Guntenberg, Fiordo, 2017), le paradigme universitaire en France, s'est plutôt élaboré selon une équivalence : relations aux savoirs, relations au langage, comme on peut le constater, déjà il y a 25 ans (Bautier, 2001). En forçant le trait, pendant plusieurs décennies, la problématique de la construction du savoir-relation entre les phénomènes et les acteurs et de la relation aux savoirs a été traité par l'interprétation néo-bourdieusienne de la construction du langage comme agent de domination et donc d'exclusion (Bourdieu, 2001). L'école en tant qu'instrument de domination, excluait par le langage les couches populaires. Pour y remédier, il fallait donc se concentrer sur ce problème. La littérature professionnelle, les interventions de colloques, n'ont eu de cesse de mettre en évidence cette équivalence qu'il fallait traiter par des interventions enseignantes adéquates, dont la cible est le langage. Une simple requête sur un moteur de recherche témoigne de l'opulence de la notion de pratique langagière et de ses investissements dans l'espace scolaire. Il est vrai que l'importance du langage n'est pas une discussion. A la suite des travaux de Piaget (1994 : 228-294), qui bien que ne traitant

que par le détour de la construction du symbole chez l'enfant, le lien entre langage et intelligence, il est au cœur des débats notamment avec Chomsky (Piattelli-Palmarini, 1979). Tout le problème tient en entier dans le fait que le langage est à la fois l'instrument de la relation aux savoirs, du savoir à créer des relations, et l'outil principal, en tout cas le plus visible, de l'intelligence de chacun. Il est vrai encore, que les spécialistes de ces questions, ne sont pas ignorants de la caractéristique du langage, qui n'est finalement que la face immergée de l'individu dans la structuration de son rapport au monde, et du monde en rapport avec lui. C'est ce qui est le plus visible, le plus prégnant, le plus observable. Et de fait, se focaliser sur le langage toujours, c'est un peu comme l'ivrogne à 4 pattes qui cherchent ses clés perdues sous un lampadaire, parce qu'il y a de la lumière. Du point de vue qui nous intéresse, celle des technologies (Jaillet, 2005), elles peuvent bien rester dans l'ombre, invisibles, ce qui les rend donc inexistantes. Au mieux, des mécaniques triviales qui sont sans objet sur ce qu'elles véhiculent. Mais comment prendre en considération cette question des technologies qui s'immiscent dans le simplisme de l'équivalence seule langage-relation. Dans les années 1970, l'américain Clark (1975) a proposé de réaliser une méthodologie qui cherchait à étudier les inter-relations entre les individus, portant leurs caractéristiques propres, leurs comportements et... les caractéristiques particulières des médias. Cette modélisation connue sous le terme de cube de Clark a été diffusée par les travaux d'un spécialiste allemand des médias Erhardt Heidt (1981 :51-74) dans un numéro célèbre de la revue *Communication*, le n°33, coordonné par Geneviève Jacquinot.

Figure 6. Cube taxonomique des médias



(D'après R.E. Clark, "Constructing a taxonomy of media attributes for research purposes" in *AVCR* 2, 1975, p. 209.)

Figure 1 : Illustration du Cube de Clark par Heidt, in *Communications* N°33, p 68

Dans ce numéro, introduit en quelque sorte par la présentation que Heidt faisait de Clark à propos des attributs des médias (ibid., 70-72), un apport fondamental, qui est resté beaucoup trop peu mobilisé, propose une ouverture essentielle pour les recherches en lien avec les caractéristiques des technologies et leur rôle dans la relation aux savoirs. C'est le concept de supplantation de Salomon (81), que celui-ci détaille d'ailleurs dans ce

même n°33 (ibid., 75-101). Pour trahir le concept pour le simplifier, la supplantation considère que les techniques de diffusion de contenus, d'interactions, porte chacune une symbolique qui lui est propre, qui n'est pas sans impact sur la structuration cognitive des individus. Le langage écrit ou oral porte une forme d'universalité cognitive, même si les neuro-sciences (Ramachandran, 2011 : 177-220) savent dire qu'elle est tributaire des aires de Broca et de Vernicke, sans se mettre d'accord sur ses origines. A l'inverse, chaque technique de diffusion structure les modes de communications des individus en lien avec les caractéristiques de celle-ci. Bien sûr cela n'annihile pas l'importance du langage, mais cela le positionne dans une complexité bien plus large encore. C'est d'ailleurs toujours dans ce numéro 33, ce que plusieurs auteurs tentaient d'ouvrir en s'intéressant à la communication graphique (Cuny, Boyer, 103-141), la compétence iconique en rapport à la compétence linguistique (Besson, 185-196), et d'autres encore. Il faut cependant reconnaître que ces travaux qui cherchait à élargir le carcan des recherches sur le langage n'ont pas fait école. Jacquinet, quand elle l'évoquait, reconnaissait que les éminences considéraient les travaux sur ces questions comme de l'ingénierie pas au niveau des recherches plus nobles. Elle se plaignait d'ailleurs en privée, d'avoir subi, y compris auprès de ses collègues dans la fraternité universitaire bien connue, toutes les formes d'ostracismes et de dévalorisation dans sa carrière. Complexité de l'humain, cela ne l'a pas empêché par ailleurs, d'agir sensiblement de la même manière avec de jeunes collègues qui n'allaient pas complètement dans son sens, avec des arguments semblables à ceux qu'on lui opposait. La question de l'élaboration des savoirs et des relations que l'on entretient avec, n'a jamais été complètement sans lien avec les questions de dominations. Ce n'est pas sans paradoxe souvent, que dans l'espace des savoirs-relations universitaires, les éminences de l'autorité scientifique s'appuie sur celui, Bourdieu, qui passa sa vie à dénoncer les formes de domination, pour exercer leur propre domination. A *la noblesse d'État*, il existe un pendant, dans le champ scientifique (Bourdieu, 1976 : 88-104) dont les ressorts ne sont pas bien différents.

Pour revenir au sujet, ce qui a sans doute ouvert une voie plus durable dans la prise en compte des technologies relève de l'évolution des techniques, et la survenue des technologies de l'interaction à la fin du siècle dernier. Une des voies de crédibilisation de ces recherches, permettait d'avoir accès à d'autres observables que le langage notamment sous la forme de traces (Jaillet, 2009, 15-36) en lien avec les modes de fonctionnement des technologies. Donc du langage bien-sûr, mais pas seulement. Les technologies en tant que décalque des sociétés humaines qui les portaient devenaient une forme d'investigation de l'inter-relation du savoir relations et des relations aux savoirs. C'est ce que les chercheurs qui se sont intéressés aux technologies de communication pour apprendre ont assez vite cherché à investiguer. Dès la fin du siècle dernier, de nombreux travaux s'intéressaient à l'ensemble des savoirs, des relations, des inter-relations entre les deux (IN-TELE, 1998).

La proposition de Salomon sur la supplantation n'est pas celle qui a occupé le plus le champ méthodologique. Beaucoup des travaux s'intéressant à ce champ des inter-relations savoirs et relations se sont appuyés sur le prolongement des travaux de Leontiev par Engestrom (1987), sur les théories de l'activité.

A la base, à partir des travaux de Vygotsky (1934) sur la théorie de l'activité, Léontiev (1975) reprend la proposition pour définir l'activité du vivant comme une inter-relation entre un individu, un milieu, et une population. Engeström (1987) va complexifier la modélisation avec une proposition qui va caractériser les processus des activités comme une inter médiations de plusieurs pôles, ce qui constitue en quelque sorte le capital de savoir-relations des individus.

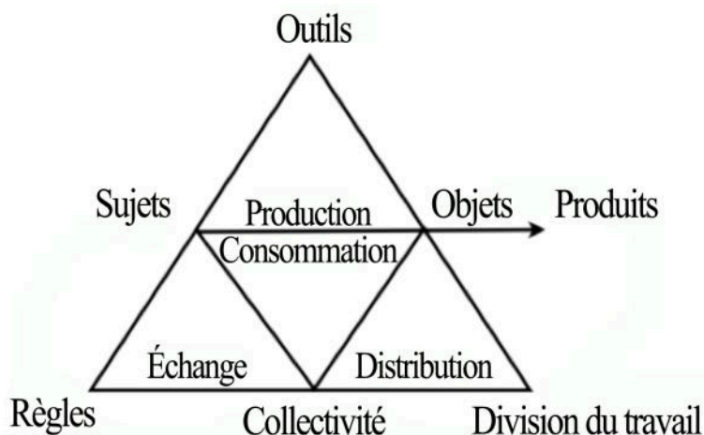


Figure 2 : représentation de la théorie des systèmes d'activité d'Engeström (1987)

Dans le cadre de travaux de thèses, Shireen Panchoo (2020 : 47-54) a exploré les inter-relations entre tous les pôles de ce qui régit l'émergence d'une activité dans le cadre de l'enseignement à distance par exemple, afin d'abord d'en observer le phénomène, puis de le quantifier et de le hiérarchiser. Sihem Kasdali a cherché à faire des ponts entre le langage et la modélisation que l'on pouvait en faire dans l'inter-relation savoir et relations pour apprendre avec les technologies (Kasdali, 2016 : 491-504). L'inventaire est vaste et dépasse largement l'anecdote, sur l'approche en recherche qui consiste à utiliser les technologies comme filtre de ce que sont les rapports des individus avec les savoirs et les inter-relations qui s'y nouent.

L'intérêt des recherches sur la construction du savoir-relation en prenant en considération les technologies, atteignent, elles aussi des limites. Elles s'intéressent au comment et pas au pourquoi. Pour élargir le champ, et comprendre pourquoi l'inter-relation est une nécessité, c'est du côté de l'anthropologie que l'on peut chercher à comprendre ce qui les fondent. Cela comporte cependant deux limites. La première, concerne l'effet « Cristal », comme il est décrit par Piattelli-Palmarini (1979 : 27-31), à propos du savoir qui se construit dans l'inter-relation qu'ont eue Chomsky et Piaget en 1978. L'effet « Cristal », c'est l'effet de naturalisme que prennent les sciences humaines lorsqu'elles cherchent à être systématiques comme les sciences expérimentales afin de définir des unités stables. En sciences humaines, il est bien présomptueux de s'imaginer boucler un sujet. Le second est une conséquence du premier dans la mesure où ce qui est mobilisé relève des effets de structurations des groupes humains, sans rentrer dans le

fonctionnement intrinsèque de chaque individu. Il y a là, un autre effort de conceptualisation à faire, dans lequel par exemple, les émotions trouvent une place, que la matrice anthropologie ignore. Ces remarques et réserves exprimées, les travaux de E.-T. Hall propose une matrice de compréhension des savoirs-relations dont le potentiel n'a pas encore été complètement exploité.

Hall est un anthropologue de la communication, l'ensemble de ses travaux se structurent autour de quatre ouvrages fondateurs, *le langage silencieux* (1984a), *la dimension cachée* (1971), *la danse de la vie* (1984b) et *au-delà de la culture* (1979). Il a bâti ses travaux sur les fondations de Klückhohn, Sapir, Linton, Sullivan. Linton avec lequel, il a conduit une partie de ses études, pose au début du 20<sup>e</sup> siècle, un principe qui va être fondateur pour Hall : "La culture réelle d'une société consiste dans le comportement effectif, ..., de ses membres.", alors que "la culture construite ne peut correspondre exactement à la culture réelle dans tous les détails, mais elle fournit une approximation courte et commode des conditions qui existent au sein de la culture réelle." (1986 : 44-45). L'interrogation de Hall va consister à éclaircir les mécanismes qui fondent les sociétés à avoir plusieurs pans de fonctionnement. Il prolongera la construction de Linton en différenciant non pas deux niveaux d'organisation de la société, la culture construite et la culture réelle, mais trois niveaux, la dimension technique, la dimension formelle, la dimension informelle. Il le fera avec le linguiste Träger (Jaillet, 2005 : 35-50). La reprise de ces travaux (ibid.) présente une définition des trois états :

« "technique" : aspect qui est régi par des lois et des règles édictées par l'Homme (au sens de communauté humaine), que chacun est en capacité de décrire, d'énoncer."

"formel" : aspect qui est un usage caractéristique des règles d'une culture et dont on est en capacité d'être conscient."

"informel" : aspect qui est un usage caractéristique des règles d'une culture et dont on n'a pas conscience. »

« Cette compréhension des phénomènes de culture n'est qu'un pan de l'approche de Hall. A partir des études linguistiques, Hall et Trager proposent d'investiguer les cultures selon une carte de 10 systèmes de communication primaire. Ils considèrent en droite ligne de l'approche de Linton, que la culture est un comportement acquis par l'ensemble des participants à la culture, cependant sur des bases biologiques communes à toutes les espèces vivantes (Hall, 84a 56-57). Dix systèmes de communications primaires, c'est finalement la base des savoirs-relations que n'importe quelle culture va structurer et organiser pour fonctionner.

- l'interaction : Elle pourrait se définir comme le principe de base de la vie. En d'autres termes, le propre du vivant est de rentrer en interaction avec "un" autre. Par voie de conséquence l'interaction occupe une place centrale dans l'univers culturel.

*"L'une des formes d'interaction les plus développées est le discours, que viennent appuyer les gestes et le ton de la voix. L'écriture est une forme d'interaction particulière..."* (ibid, 57)

- l'association : Toute société (groupement de vivants) s'organise selon des schémas d'association qui vont de l'immuable, c'est le cas de deux cellules qui se joignent, à

l'adaptation, c'est le cas de l'Homme qui peut faire évoluer ses schémas d'association au gré des situations auxquelles il est attaché.

- la subsistance : Toute société se dote de principes qui lui permettent d'assurer le fonctionnement des êtres qui la composent. Cela comprend à la fois la sélection des éléments nutritifs consommables (Pour mesurer l'éminence culturelle de cet aspect, pensons à la consommation de grenouilles qui fait le délice de nos voisins les Anglais), mais également les procédés qui permettent de les acquérir. Autrement dit la subsistance recouvre l'ensemble des modèles économiques possibles.

- la bisexualité (différenciation entre forme et fonction) : La sexualité "masculin-féminin" comme principe de reproduction se comprend par la nécessité qu'a l'espèce de faire varier les combinaisons génétiques, de sorte d'assurer des évolutions en réponses à des modifications environnementales. Mais les caractéristiques physiologiques ne déterminent pas les comportements de l'homme ou de la femme et ce, à la différence des espèces animales. Chez l'Homme la différence entre la forme (homme ou femme) et la fonction (par exemple les tâches réservées à tel ou tel sexe) est un aspect éminemment culturel. Pour preuve, des comportements considérés comme masculins, dans une culture, sont féminins dans une autre et réciproquement.

- la territorialité : Ce concept, emprunté à l'ethnologie, désigne la conquête d'un espace de vie par un être vivant, ainsi que son utilisation et sa préservation. La territorialité s'exerce à tous les niveaux. Par exemple l'occupation de la cafétéria par tel groupe d'étudiants, du café par tel autre, ou bien encore l'occupation par l'automobiliste parisien de la file de gauche sur l'autoroute.

- la temporalité : Elle est la conséquence des cycles de vie des êtres vivants. Par exemple, les rythmes physiologiques (cardiaques, pulmonaires, menstruelles, etc...), les cycles de développement (naissance, puberté, mort, etc...) sont des cycles naturels qui sont à l'origine de la temporalité. Sur ces bases, des extensions culturelles ont permis de définir d'autres référents à la temporalité (Une journée de cheval, une heure de marche, etc...).

- la connaissance : L'acquisition de la connaissance est le propre de l'homme. Cela est indispensable à sa survie. C'est la connaissance de l'ensemble des règles naturelles et construites d'une société qui permet à un homme de vivre en son sein. Qu'il acquière la connaissance par imitation, par tâtonnement, par déduction, etc..., ce processus existe quelle que soit la culture considérée. Par contre, les types d'acquisitions de la connaissance diffèrent en fonction des cultures.

- le jeu : Sans compter les éléments physiologiques (l'organisme a besoin d'exutoire au stress, grâce au rire), son rôle est de l'ordre de l'adaptation. Il permet la simulation, l'essai, l'expérimentation sans que l'on n'en subisse les conséquences de la "vraie vie". Par exemple chez les mammifères qui jouent à lutter, mais qui un jour lutteront pour des raisons de reproduction, de territoire, de subsistance, etc...

Comme tous les systèmes de communications primaires, il est éminemment culturel. Le trait d'humour ne sera pas le même entre un Chinois et un Luxembourgeois.



- la défense : Ce sont les processus qui permettent aux êtres vivants de survivre face aux agressions extérieures. Ainsi l'homme a-t-il pu élaborer des principes de défense dans plusieurs directions : la médecine, la stratégie militaire, la politique, la religion, etc...

Là aussi, les mécanismes de défense sont tout à fait variants en fonction des socio-cultures auxquelles l'individu participe. Il n'est qu'à songer par exemple au fort impact que peuvent avoir les "rebouteux" dans les campagnes, alors que le recours au médecin spécialiste sera la pratique citadine courante.

- l'exploitation : Les êtres vivants doivent exploiter leur environnement pour y vivre, assurer leur défense, leur reproduction, etc... Par des mécanismes évolutifs, tous ont développé des extensions qui leur permettent cette exploitation. De la girafe au long cou qui peut ainsi se nourrir des feuilles haut-perchées, de la cellule qui se charge d'une enzyme pour en attirer une autre et l'assimiler, jusqu'à l'homme qui a développé des extensions pour toutes les parties de son corps.

Les chaises et tables permettent de ne plus s'asseoir par terre, les couverts de manger "proprement", les lunettes de conserver une vue satisfaisante, la télévision de voir un autre espace que celui qui est physiquement devant nous, le téléphone, de parler à une personne distante sans se déplacer, le téléphone de voiture de parler à une personne distante en se déplaçant, etc...

Les objets créés par l'homme sont des extensions de membres humains ou des extensions d'activités de l'homme. » (Jaillet, 2005 : 27-29)

A partir de ces 10 systèmes de communications primaires, l'apport original de Hall (84a :104-105), consiste à déterminer une carte de la culture, qui articule les 10 systèmes de communications primaires avec les trois niveaux, techniques, formels, informels (ibid : 52).

L'approche de Hall les fait interagir sur une matrice en deux dimensions, mais de fait, c'est de manière multidimensionnelle qu'il faut comprendre ce qui est en jeu. Il y a des systèmes de communications qui interviennent au premier ordre, et d'autres qui viennent se greffer. Par exemple, la sécurité d'un pays articule la territorialité et la défense, mais également sur un moindre registre l'exploitation, c'est-à-dire comment assurer la sécurité sur un territoire de manière optimum, mais également l'association, c'est-à-dire qu'elle est la diversité de compétences à mobiliser pour réussir au mieux, mais forcément aussi la connaissance, c'est-à-dire comment former à la complexité des interrelations des systèmes pour être possible et efficace.

C'est une matrice aux interdépendances sans fin qui se complexifie encore parce que tout se structure en vertu de ces trois dimensions, informelle, formelle et technique.

Le tout constitue l'ensemble du corpus du savoir-relation que chacun des participants à une culture maîtrise plus ou moins bien. Certaines des parties sont véhiculées par le cercle familiale, l'école, les pairs. Certains codes propres à certaines relations le sont de manière technique, c'est le plus souvent ce qui se fait à l'école. Certains codes le sont formellement, c'est-à-dire avec une mise en œuvre par exemple dans le cercle familial avec pour conséquences des codes qui ne sont pas les mêmes que ceux techniques de

l'école. D'autres encore, sont informels, c'est-à-dire qu'ils ne font consciemment l'objet d'aucune dynamique de partage voulue. Ils le sont par imprégnations, par contaminations. Rien ne relève jamais toujours du technique seulement, formel seulement ou informel seulement. Là où l'inter-croisement des relations pose problème, c'est l'école. C'est bien là le problème. L'école est le lieu technique où toutes les inter-relations d'une culture doivent être techniquement enseignées. Mais les effets de structures, les comportements enseignants qui ne sont plus explicitement considérés comme des codes techniques qui sont enseignés, ne le sont qu'au mieux de manière formelle, par exemple comment on s'adresse à un enseignant, et le plus souvent informel, par exemple lorsque l'élève n'utilise pas le registre langagier de l'enseignant.

L'école est le lieu par excellence de ce que l'intégralité du savoir relation relève du technique, mais dans le fait il y a beaucoup de formel et d'informel, que les propres acteurs eux-mêmes ne perçoivent pas, car complètement immergé dans leur informel.

Le système de Hall et Trager ne s'arrête pas là. Ils ont cherché à mettre en évidence comment le fonctionnement des cultures se réifiait, dans les différentes modalités donc techniques, formelles ou informelles. Ils ont pour cela mis en évidence que les cultures découpaient leur mode de fonctionnement, toujours en lien avec les 10 systèmes de communication primaire, en notes, séries, schéma (Hall, 84a : 124-155). Une note, c'est un élément d'une culture. Cela peut être un mot, un objet, une pensée, un code, tout ce qui participe d'une culture. Ces notes, s'organisent entre elles, en séries. Une série, ce peut être une phrase, une salle de classe, un bâtiment, un cérémonial. Les notes sont organisées entre elles selon trois types de schémas. Les deux premiers que l'on peut qualifier de fonctionnel. Ce sont les schémas d'ordre et de sélection. C'est-à-dire, pour la sélection, qu'une culture n'accepte pas dans une série, des notes qui ne peuvent aller ensemble. Par exemple, un enseignant de mathématiques ne pourra pas se présenter en cours avec un nez rouge. Le contexte interdit la sélection. Pour l'ordre, c'est la rection de la langue. Le français par exemple, organise la série phrase avec une rection sujet verbe complément. L'allemand, affectera le verbe à la fin. Le monde anglais fait circuler les véhicules sur le côté gauche de la chaussée, le reste du monde à droite. Les salles de classes sont massivement organisées face au tableau du professeur en chaire. La sélection et l'ordre, s'établissent sur des conventions, mais comme toujours ne sont pas sans lien avec les activités humaines en lien avec la physiologie, les besoins primaires des individus. Il est très rare qu'un seul schéma d'ordre ou de sélection soit en fonction. L'ordre et la sélection sont le plus souvent en rapport. Mais ce que Hall met en évidence, tout en signalant que peut-être d'autres types de schémas existent, c'est qu'au-dessus de tous ces schémas, il en existe un, le schéma d'harmonie (ibid : 159-161). C'est-à-dire le schéma qui, dans l'évolution des contextes culturels, va orienter, influencer, continger les schémas d'ordre et de sélection. C'est le fondement de ce qui va faire accord dans la culture considérée. C'est ce par quoi les individus se sentent proches ou éloignés les uns des autres. C'est le schéma qui va structurer la cohésion de la culture, mais qui peut aussi en constituer son enfermement. Il est traversé par l'ensemble des interrelations des dix systèmes de communication primaire.

A partir de cette déclinaison des approches structuralistes de Hall, notre contribution à ce travail collectif sur le savoir-relation et la relation-savoir réside dans ce rapport entre les dimensions techniques, formelles et informelles, l'interaction entre les 10 systèmes de communication primaire et les travaux présentés dans cet ouvrage.

La contribution fondatrice de cette question du savoir-relation et de l'appropriation par chacun, est abordée par Mabilon-Bonfils, quand elle reprend les travaux de Rosa. Avec le concept de résonance, c'est en fait être en quelque sorte traversé par le schéma d'harmonie de la culture considérée. Cette appropriation de la « mélodie » de la culture, va se faire par imprégnation successive dans les sphères informelles, c'est-à-dire sans vraiment en avoir conscience. C'est la *Weltanschauung* Kantienne, que tout participant à une culture partage avec les autres sans vraiment en être conscient. C'est l'état normal du monde ou plutôt la normalité qui s'impose par la pratique. Les normes, les principes se diffusent sans forcément en avoir l'intention par ceux qui les portent. Mais elles sont puissantes et structurantes. Elle va progressivement se formaliser. C'est à dire s'objectiver en fonction de l'état du monde et de ce que l'on considère de ses normes, par adhésion et transgression. Parmi tous les comportements possibles qu'un enfant peut faire, ceux de la transgression sont aussi au service de la norme. C'est à dire qu'ayant bien identifié ce qui est la partition principale exécutée par les humains qui l'entourent, il va tenter autre chose, parce que c'est possible, alors la guidance de l'informel, basculera dans le formel. C'est à dire que l'adulte encadrant objectivera le redressement du comportement de l'enfant, parce que « cela ne se fait pas ». Il n'en donnera pas forcément de justification technique « cela ne se fait pas, parce que les autres seraient choqués par ce que tu fais », ou bien « parce que c'est dangereux », ou bien « parce que tu enfreins un tabou religieux, social... ». L'accès au savoir-relation va rester dans le formel, ce sont les exemples précédents, ou alors il basculera dans le technique. C'est-à-dire que l'adulte en donnera non seulement une justification, mais donnera accès à la norme qui le justifie. « Nous sommes dans une société où la nudité est réservée à l'intimité. Un individu qui l'impose aux autres ne respecte pas cette norme ». La norme est sociale mais pas seulement, elle peut être un comportement social déterminé par les conditions de vie. « Monter sur un tabouret qui est sur une chaise, qui est sur une table, c'est dangereux parce que la gravité attire tous les corps vers le bas. Comme ton assemblage n'est pas stable, regarde tout peut bouger, tu peux perdre l'équilibre et te retrouver victime de la gravité et de la dureté du sol ».

C'est l'une des premières distinctions sociales, la possibilité pour un enfant d'avoir un encadrement d'adultes qui n'hésite pas à donner les clés techniques des raisons des interdits qu'il profère. C'est l'apport fondamental de penseurs de l'éducation comme Dolto, que d'encourager par exemple à faire en sorte de toujours donner l'explication technique en regard du fonctionnement de la société, en assumant le fait que tout n'est pas compréhensible pour l'enfant au moment où on lui donne une raison. Chaque parent a éprouvé cette soit qu'ont les cerveaux d'enfants d'identifier les règles techniques en ne se satisfaisant pas des règles formelles et se révoltant contre l'informel, incompréhensible, injuste, injustifiable.

Tout l'apprentissage de la relation au monde qui entoure l'enfant, puis l'adulte, puis l'adulte qui accepte de s'ouvrir aux autres cultures que la sienne, c'est-à-dire qui accepte de se mettre en situation de dénaturalisation de sa culture, afin de lui reconnaître un

statut de convention seulement, est en entier comprise dans la proposition de résonnance de Rosa. C'est toute la difficulté de l'entreprise se savoir extraire l'ensemble des interrelations des dix systèmes de communications primaires, articulés en schémas avec des statuts informels, formels et techniques. C'est d'ailleurs la grande différence entre les raisonnements des humains et des systèmes informatiques automatisées de traitement raisonné des informations, plus connus sous le nom d'IA. Pour les machines, il n'y a que des éléments techniques. Pour l'humain, les trois niveaux co-existent et s'interpénètrent. Rentrer en résonnance avec une culture, c'est se laisser porter par l'informel en éprouver les limites, en identifier le formel, et accéder au technique lorsqu'il le faut.

C'est le handicap de l'Ecole, parce que pour amener à la complexité de tous les savoirs et de toutes les relations pour y parvenir, il est nécessaire de réussir à faire partager plus que le niveau technique que permet l'enseignement. Les dimensions formelles et informelles restant quant à elle très ancrées dans l'environnement et le contexte singulier de groupes d'appartenances, et donc des dynamiques de groupes que Kurt Lewin a travaillées il y a bientôt 100 ans (Mailhiot, 1968).

On pourrait sans doute trouver dans l'histoire de l'humanité, depuis l'apparition de l'écrit, plusieurs tentatives qui cherchent à débusquer informel et formel pour en mettre à jour les dimensions techniques. C'est-à-dire objectiver sur un plan rationnel comment fonctionne la société et comment il convient de l'enseigner. L'un des plus connus concerne *De l'institution oratoire* de Quintilien (1975), peut-être après Aristote, le premier enseignant public au premier siècle, qui dépasse de loin la seule qualité argumentative et stylistique de la langue. Connu en France sous la forme de 7 tomes, tout ce qui concerne l'établissement des relations dans une société de l'époque y est décrypté en indiquant comment il faut l'enseigner.

En France, mais dans tous les pays industrialisés du 19<sup>e</sup> siècle, l'école avait objectivement le rôle de transmettre l'ensemble de la culture sous une formalisation technique, objectivée, rationalisée, structurée. Pour s'en convaincre, il est utile d'en observer les formulations dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson (1887). Telle une encyclopédie, tout ce qui concerne l'enseignement des enfants, des contenus aux comportements, aux méthodes, aux langages à mobiliser, tout est détaillé dans le dictionnaire. C'était aux écoles normales de formater les futurs enseignants à la structuration explicite des futurs citoyens en vertu des différents articles en phase évidemment avec sa culture d'extraction. Les instructions officielles, qu'explorent Durpaire et Durpaire à propos d'enseigner la relation, en sont un dérivé bien appauvri mais qui en reprennent l'inspiration. Ce n'est pas propre à la France, l'Europe. C'est au croisement des systèmes de communications de connaissances et de défenses que l'idée d'Ecole structure son existence technique et donc ses modes de fonctionnement. Pourquoi de défense ? Parce que chaque société en structurant son savoir-relation qui lui est propre assure les conditions de sa survie en tant que telle. C'est en quelque sorte ce que Mabilon-Bonfils dénonce en reprochant l'existence d'une école par trop normative. Cependant, à cette interaction, il faut y rajouter un système, celui d'exploitation, c'est-à-dire les modes d'organisation. C'est-à-dire rendre productive cette connaissance au service de la défense, tout en extrayant par la performance, les « guidants » du système, pour

comprendre pourquoi et comment ces systèmes se sont mis au service de l'émergence d'une élite, où d'une conservation, c'est selon.

En France, à partir des années 1950, à partir de l'impulsion du plan Langevin wallon où l'inspiration des systèmes éducatifs a consisté à se déplacer vers un partage plus large des connaissances, avec la montée en puissance du respect des individus, paradoxalement la dimension technique à enseigner est devenue un carcan de plus en plus insupportable. Et l'accélération du monde sous la pression de la société communicante, telle que l'expose Mabilon-Bonfils, aboutit à une explosion complète des dimensions techniques, formelles et informelles, rendant encore plus difficile aux individus de rentrer en résonance selon ce qu'en propose Rosa. Alors pour l'école la mission se révèle-t-elle encore plus démesurée.

Durpaire, Tckaczuk et Durpaire, explorent un moment particulier de notre actualité. Comment les individus peuvent-ils rentrer en résonance alors que le contexte d'exploitation change. Comme déjà évoqué, l'école est l'institution d'interaction entre les systèmes de communication primaire, connaissances, de défense et d'exploitation, principalement. Personne n'avait vu venir la crise COVID, personne n'imaginait qu'elle changerait du jour au lendemain, sans préparation ni avertissement le contexte d'exploitation. L'enquête à laquelle les collégiens ont répondu met en évidence toute une série de caractéristiques plus ou moins attendues. Par exemple, que les instruments mobilisés par les élèves pour rentrer en interaction étaient différents selon qu'ils étaient en 6°-5° et 4°-3°. Cet exemple est intéressant du point de vue de ce que peut faire le système éducatif en regard de la manière dont ses usagers se comportent. Sans faire une revue de littérature exhaustive, entre 11 et 15 ans le positionnement des adolescents va profondément se transformer par rapport à l'ensemble des structures de la société, et donc son rapport à l'école. Si on y est attentif, et bien on peut l'observer et l'attester comme le fait l'article. Dans les 10 systèmes de communication primaire, l'un d'entre eux concerne la bisexualité, il faut comprendre la dissociation entre les comportements et le genre sans que l'affectation ne soit naturelle mais culturelle. Ce que l'enquête met en évidence, c'est que les comportements de genre existent du point de vue de l'interaction, de l'attente en regard de l'institution. Comment l'école prend-elle en considération ces différences ? Sur le plan technique, absolument pas. Un élève du collège est un élève de collège et ce qui relève des dimensions formelles ou informelles n'est pas techniquement pris en compte. Cela ne veut cependant pas dire que cela n'existe pas. La question n'est pas tant de savoir si les différences de comportements, sont biologiques ou acquises culturellement. De suffisamment nombreuses recherches ont montré que les comportements sont acquis et pas biologiques essentiellement, mais demeurent les différences et le fait que l'on n'en fait rien. Plus largement, cette contribution pose en creux, comme beaucoup d'autres recherches d'ailleurs, l'utilité des recherches que nous faisons. Mettre en évidence des comportements tendanciellement remarquables, comme par exemple le fait que les élèves les plus en difficultés scolairement soient ceux qui passent le moins de temps au travail scolaire, ou bien que les filles dans le contexte Covid déclarent passer plus de temps derrière les écrans que les garçons, à quoi cela peut bien être utile au système éducatif, sachant qu'il ne fera jamais de différence technique par rapport à la diversité des comportements, sauf à la renvoyer à la sensibilité des

enseignants d'identifier dans l'informel ce qui relève du formel, pour en extraire des bases techniques utiles dans leurs relations avec les élèves. Bonne chance.

Séverine Colinet avec sa proposition d'articulation, explore le système de communication d'interaction qui s'articule avec d'autres systèmes de communication primaire. Elle montre comment le système d'exploitation est mobilisé pour favoriser l'émergence et le renforcement conjoint du système d'association. Ainsi les objets transferts ont-ils une finalité explicite qui consiste à exploiter l'environnement à des fins précises, pour favoriser l'association par l'interaction. L'intérêt de ces objets transferts, c'est qu'ils assument la tentative à extraire les trois composantes de leur composants formels pour les basculer dans le registre technique. C'est-à-dire à faire conscientiser et endosser ce à quoi l'objet transfert est destiné. Il n'est pas un effet induit, il est un projet technique structuré comme tel. L'approche du *Care* en est un exemple strict. Cela répond à un fonctionnement technique réifié. Dans le champ éducatif, la pédagogie Freinet a depuis plus d'un siècle maintenant eu cette intuition de créer ces objets transferts au service du système de communication primaire d'excellence pour l'école, la connaissance. Ainsi, l'imprimerie à l'école, les bibliothèques de travail, les conseils, sont autant d'objets transferts qui ont tenté de transformer en profondeur la structuration du système éducatif, sans pouvoir y parvenir, faut-il quand même le souligner. Durpaire et Durpaire évoquent comment l'institution scolaire a cherché à créer ses objets transferts pour faire une place aux individus dans l'institution scolaire, en faisant le constat que cela ennuie les élèves. Ils détaillent les tentatives de l'institution pour faire émerger en quelque sorte les difficultés que les élèves ont à entrer en résonance avec ce qui les entoure et provoque des difficultés psychologiques. L'une de leur proposition consiste à mobiliser l'un des systèmes de communication primaire que l'institution scolaire a rigidifié au 19<sup>e</sup> siècle pour optimiser l'exploitation au service de la connaissance, c'est-à-dire la territorialité. L'école a déterminé des territoires, l'organisation des écoles de manière normalisée sans trop s'intéresser à tout le potentiel que recouvrait la territorialité finalement comme objet transfert, c'est-à-dire qui va déterminer techniquement les modes d'association, d'interaction. Encore une fois, Freinet a pensé les espaces comme objet transfert déjà. Durpaire et Durpaire, propose de mobiliser l'espace et son aménagement pour provoquer des fonctions nécessaires à l'amélioration de la construction de l'interaction de l'individu avec son environnement et les autres. La question est comment y parvenir... Durpaire encore, avec le concept de Label *Ecole du Bonheur*, propose de la même façon de forger un objet de transfert pour cristalliser plusieurs systèmes de communication primaire, au service de celui de la connaissance.

Nuno-Moscoso rentre très concrètement dans l'enjeu de tout organisme de formation des enseignants. Comment identifier les compétences, le corps de connaissances nécessaire au métier d'enseignant. C'est-à-dire comment rendre tout ce qui relève de l'informel et du formel dans la sphère technique, donc identifiable, explicable et reproductible. Comme il l'évoque, par l'expérience des stages, par imprégnation, le futur enseignant repère ce qui dans les pratiques formelles et informelles de l'enseignant, constitue les séries techniques qui doivent devenir le socle de ses compétences professionnelles. C'est avec le système de communication primaire d'interaction que la connaissance, autre système de communication primaire, s'enrichit.

Ghedamsi, Braun et Lecorre, à partir de projets Mathématiques mobilisent dans leur approche, finalement le système de communication primaire d'association pour montrer que la mise en œuvre de projets, que Colinet désignerait comme objet de transfert favorisant l'articulation, entre ce que nous ajouterons, les systèmes de communication primaire pour faire éprouver du plaisir. C'est ce que fait Pascale Haag également en rebondissant sur une des pratiques du laboratoire BONHEURS avec la semaine du bonheur à l'école. C'est-à-dire en cherchant à incarner des concepts de bienveillance sous différentes formes comme commun multiple de l'expérience vécue par la communauté éducative. Ces deux approches, ce faisant, touchent un point aveugle de l'approche de Hall. Dans aucune de ses modélisations, l'anthropologue de la communication, comme il se présente lui-même, ne prend en considération ce qui relève des sentiments. L'approche de Hall permet de comprendre les phénomènes de structuration des groupes d'humains dans la société, mais n'aborde donc que marginalement, voire pas du tout ce que ressentent les individus. Sans doute, cependant ce qu'éprouve chacun dans l'inter-relation des systèmes de communication primaire, va renforcer ou son contraire, l'adhésion ou son contraire dans le fonctionnement des systèmes construits par les cultures.

Numa-Boccage explique comment le festival des objets de la culture populaire (FOCP) constitue une instance au cours de laquelle les savoirs sont en relation en valorisant ce qui d'habitude de franchit pas la dimension formelle. Là encore, le FOCP constitue un objet de transfert qui va articuler plusieurs systèmes de communication primaire, l'association, l'exploitation, la temporalité bien sûr au service de la connaissance. Ce qui est particulier dans l'approche, c'est donc que ces objets sont eux même les instances de focalisation, de cristallisation de caractéristiques culturelles, qui d'ordinaire sont reconnus au mieux comme des pratiques ou bien des manifestations culturelles de groupes humains. Celles-ci ne sont pas reconnues par la connaissance valorisée par le système éducatif dans sa dimension technique. On en revient là, à la problématique de l'enseignement au service d'un corps de connaissances finalement réduit à une sorte d'épuration indépendante de son cadre de production par l'ère culturelle considérée. Ceux qui sont en proximité par leur environnement familiale, lui-même inséré dans un contexte culturel, de la connaissance valorisée par le système éducatif vivent une sorte de superposition technique formelle informelle de la connaissance. C'est l'*Habitus* des *Héritiers* de Bourdieu. A l'opposé, ceux qui sont les plus éloignés de la connaissance valorisée par le système éducatif superposent des niveaux informels, formels propres à leurs cultures et techniques desquels ils sont éloignés. Ce qui peut créer dissonance, dévalorisation.

Jeannin rebondit sur les pratiques d'architecture pour explorer le savoir-relation. C'est le lieu même du système de communication primaire de territoire qui est au centre des inter-relations. Il met en évidence en analysant la pratique des architectes, comment ils s'appuient sur les dimensions formelles et la mise en évidence des dimensions informelles, pour élaborer des questionnements des inter-relations entre les différents systèmes de communications primaires pour inspirer leur pouvoir d'innovation, de création. Comment les Intelligences Génératives peuvent être programmées pour venir améliorer l'articulation des différentes connaissances. C'est là aussi, une nouvelle limite des approches de Hall qui évidemment n'avaient pas envisagées que les humains

prolongeraient leur pouvoirs de connaissances avec des systèmes qui s'alimentent sur la base d'algorithmes élaborés par des humains, mais qui ne les ont pas organisés selon l'articulation des 10 systèmes de communications primaires, pas davantage en cherchant à identifier les niveaux informels et formels pour se concentrer avant tout sur ce qui est technique, c'est-à-dire l'ensemble de ce qui est décryptable, structurable sans avoir recours à ce qui est le propre de l'humain sa *Weltanschauung*. L'un des enjeux réside sans doute dans ce que les systèmes de gestion automatisée puissent parvenir à mettre en évidence les dimensions informelles et formelles des corpus qu'elles étudient. Ou bien, au contraire ne parviennent jamais à rentrer dans cette distinction des trois niveaux, forgeant ainsi la supériorité de l'humain sur l'algorithme synthétique. Rien n'est moins sûr.

A l'issue de cette traversée dans ce continuum savoir-relation, et de relations aux savoirs, la question qui finalement se pose concerne la syntonie d'un individu avec les autres, avec son monde. Syntonie, résonnance, c'est un emprunt formel à l'évocation sonore. Manifestation sonore dont les récents jeux olympiques de Paris 2024, ont mis en évidence l'importance dans l'émotion qui traverse l'individu pour se déployer dans le groupe, puis une masse. Bruit, son, émotion, il y a là des ressorts puissants des comportements individuels et collectifs. La pédagogie Steiner a un temps utilisé ses effets comme support aux apprentissages, en faisant déclamer. C'était une pratique courante, complètement désuète et techniquement à présent inapplicable d'apprendre les tables de multiplication comme dans les écoles primaires d'antan. Pour qui peut encore dépenser son déficit carbone en visitant des écoles, par exemple en Afrique, c'est encore une pratique courante que de faire déclamer ainsi dans toute la sonorité de la classe, des éléments de savoirs, comme des litanies religieuses. L'un des ressorts physiologiques consiste à faire percevoir par le corps, l'influx d'émotion porté par l'expression de groupe. Cette expérience de l'émotion, par définition individuelle, même si elle peut se manifester dans l'interaction, est un des marqueurs d'apprentissage extrêmement fort (Ramachangran, 2011), mais il est informel encore dans la détermination du savoir-relation. Il est bien exploré par la rhétorique grecque dans sa formulation de Quintilien. Il est le recours donc des exaltations politiques. Là encore, c'est un ressort qui s'est évaporé de l'espace scolaire occidental. Mais le passage dans de nombreux pays laisse constater qu'avant le début de la journée scolaire, l'hymne nationale, la montée du drapeau, ne sont pas seulement là pour encadrer, ancrer idéologiquement ce que la journée scolaire va produire, mais faire éprouver et cultiver un état émotionnel conçu comme une modulation d'émotion sur lequel l'enseignant va greffer ou tenter de greffer une relation au savoir. Sous d'autres formes, ce que Mabilon-Bonfils évoque comme tentatives du laboratoire Bonheurs d'expérimentations de résonnance en utilisant la modulation émotionnelle sous plusieurs formes, dessinent peut-être de nouvelles frontières à explorer. Comment reconnaître l'émotion comme une relation de l'individu avec lui-même, avec les autres, avec son environnement tout en ne la circonscrivant pas dans un espace purement individuel. En retravaillant les ouvrages de Hall, on se rend compte qu'en fait ses propositions cherchent à s'extraire du capital émotionnel de chacun pour chercher à comprendre comment ce dernier s'inscrit dans la structure commune des sociétés, avec leurs formes techniques, formelles et informelles. Mais, la proposition de Hall ne cherche pas à oblitérer cette dimension émotionnelle. Bien au contraire, c'est en faisant appel à celle-ci qu'il met en évidence les structures. Comment réfléchir à cette dimension émotionnelle et chercher à



lui créer un investissement de forme. L'émotion, les émotions, les intrants d'émotions, sont à peine pris en considération dans l'espace scolaire. Les problèmes liés au harcèlement scolaire, ont abouti à l'institutionnalisation de l'empathie, comme remède. C'est-à-dire chercher à poser sur le registre technique un mode de relation aux autres et à l'environnement, encore très largement compris comme informel. C'est peut-être l'horizon auquel à présent porter attention. Finalement le Tamagoshi était peut-être un instrument limité, à intention limité, qui peut commencer à faire déjà s'interroger un individu sur sa relation émotionnelle à soi-même. Petits enjeux, petites perspectives, mais tentatives techniques de chercher à avoir prise sur soi.



## Bibliographie

### Introduction

- AXELOS, K. (1964), *Vers la pensée planétaire*, Paris : Minuit.
- CAILLÉ, A., DUFOIX S., (2013), Le moment global des sciences sociales, *Revue du MAUSS permanente*, 11 mars 2013, [en ligne], <https://journaldumauss.net/./?Le-moment-global-des-sciences>
- DURPAIRE F. & MABILON-BONFILS, B, (2014) *La fin de l'Ecole*, Paris : PUF.
- JAILLET A., JEANNIN L. ET MABILON-BONFILS B., Du bien-être des professeurs au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?, *Phronesis*, Volume 12, numéro 2-3, 2023
- JOURDAIN, C. (2004), *L'enseignement des valeurs à l'école, L'impasse contemporaine*, Paris : L'Harmattan.
- LANTHEAUME, F. C. ; HÉLOU, C. (2008), *La souffrance des enseignants*, Paris : PUF, coll. Éducation et société .
- LECOMTE, J, (2014), *La bonté humaine, Altruisme, empathie, générosité*, Paris : Odile Jacob.
- MABILON-BONFILS, B. ; SAADOUN, L. (1998), *Sociologie politique de l'école*, Paris : PUF.
- MABILON-BONFILS, B. ; SAADOUN, L. (1998), *Didactique des Sciences économiques et sociales*, Paris : Nathan.
- MABILON-BONFILS, B. (2011), Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire..., (pages 637 à 664), *Revue Adolescence* 2011/3 (T. 29 n°3).
- MABILON-BONFILS, B. MARTIN, B. (2017), Forme solide et École solide : comment penser une nouvelle grammaire (architecturale) scolaire ? *Éducation et socialisation*, 43.
- MERLE, P. (2005), *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?*, Paris : PUF.
- Moore, W. (1966) Global sociology : The world as a singular system, (pp. 475-482), *American Journal of Sociology*, 71 (5), mars.
- MORIN, E. (1999), *Relier les connaissances*, Paris : Seuil
- MORIN, E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Unesco.
- MORIN, E. (2014), *Enseigner à vivre : manifeste pour changer l'éducation*, Paris : Actes sud.
- SERINA-KARSKY, F. ; PARAYRE, S. ET MUTU, A, (dir.), (2020) L'éducation complexe, un nouveau paradigme ? *Revue Tréma*, n°54, <https://journals.openedition.org/trema/5896>
- MORIN, E. ; THERRIAULT, G. ; BADER, B., (2022) Le développement du sentiment de pouvoir agir des jeunes face aux changements climatiques à l'école secondaire, *Revue L'éducation relative aux changements climatiques, Recherches et réflexions*, Volume 17-1.
- VAN DER MAREN J.-M. (1996), *Méthodes de recherche pour l'éducation*, Bruxelles : De Boeck Université.
- VINCENT G. (dir.) (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.
- Wallon, H. (1941). *L'Évolution psychologique de l'enfant*, Paris : Armand Colin
- WALDENFELS, B. (2007.), *Antwortregister*, Frankfurt : Suhrkamp

## Chapitre 1

- BAJOIT E. BELIN, E. (dir.), (1997), *Contributions à une sociologie du sujet*, Paris, France : L'Harmattan.
- BALIBAR, É. (2012), *Citoyen-sujet et autres essais d'anthropologie philosophique*, Paris : PUF.
- BAUMAN, Z. (2006), *La Vie liquide*, Rodez : Éditions du Rouergue.
- BANDURA, A. (2003). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Paris/Bruxelles: De Boeck.
- DUBET, F. (2002). Violences à l'école et violence scolaire. *Cosmopolitiques*, 2, 25-39
- DURPAIRE, F. et MABILON-BONFILS, B. (2014). *La fin de l'école*, Paris : PUF
- CASTORIADIS, C. (1975), *L'institution imaginaire de la société*, Paris : Le Seuil.
- FOUCAULT, M. (1975), *Surveiller et punir*, Paris : Gallimard.
- GELLNER, E. (1989), *Nations et Nationalisme*, Paris : Payot.
- HAYWARD, B. (2012). *Children, Citizenship and Environment: Nurturing a Democratic Imagination in a Changing World*. London: Earthscan/Routledge
- HENNION A. ( 2004) Une sociologie des attachements. D'une sociologie de la culture à une pragmatique de l'amateur. *Sociétés*, 2004, 85 (3), pp.9-24. Lianos, M. (2001), Le Contrôle Social après Foucault, *Surveillance & Society*, n° 1(3), pp. 431-448.
- LIANOS, M. ; DOUGLAS, M. (2001), Danger et régression du contrôle social : des valeurs aux processus, *Déviance et Société*, 2001/2 (Vol. 25).
- MABILON-BONFILS, B. (1998), *Sociologie politique de l'Ecole*, Paris : PUF
- MABILON-BONFILS, B. (2014), *L'École de la trans-modernité, fabrique de la société ? Quand la question ethnique fait effraction*, *École et mutations*, Paris : de Boeck.
- MABILON-BONFILS, B. (2015), Pour une sociologie des affects : penser les concerts engagés « Salomé », *Spécificités* 2015/2, (n° 8).
- MABILON-BONFILS, B. (2018) « L'école est finie ! L'ère trans-moderne du savoir-relation et la fin de la transmission ? », *Éducation et socialisation*, 47.
- <https://journals.openedition.org/edso/2862?lang=fr>
- MORIN E. (1986), *La Méthode*, tome 3. *La Connaissance de la connaissance*. Anthropologie de la connaissance Essai (broché) Paris : Seuil.
- MORIN, E. ; THERRIAULT G. ; BADER, B. (2019) « Le développement du pouvoir agir, l'agentivité et le sentiment d'efficacité personnelle des jeunes face aux problématiques sociales et environnementales : apports conceptuels pour un agir ensemble », *Éducation et socialisation* 51 | 2019.
- ROSA H. (2018), *Résonance, une sociologie de la relation au monde*, Paris : Editions La découverte.
- ROSA H. (2022) *Pédagogie de la Résonance*, Paris : Editions du Pommier.
- SEN, A. K. (2010). *L'idée de justice*, Paris : Flammarion.
- SEN, A. K. (1985), Well-being, agency and freedom : the Dewey lectures 1984, pp. 169-221, *journal of philosophy*, 82(4).
- SERINA-KARSKY, F. (2013). *Pratiques éducatives et bien-être de l'enfant à l'école : la contribution de l'éducation nouvelle (1910-2010). pour un nouveau paradigme éducatif*. thèse de doctorat en sciences de l'éducation, sous la direction de Savoye a. université paris 8 Vincennes Saint-Denis

SHEARING, C. ; STENNING P. (1985), From the panopticon to Disneyworld : the development of discipline, (pp. 249-255), *Perspectives in criminal law*, DOOB A. ET GREENSPAN E. (EDS.), Ontario: aurora.

WALDENFELS, B. (2007) Antwortregister, Frankfurt: Suhrkamp

## Chapitre 2

AMADIEU F., TRICOT A.,(2014) *Apprendre avec le numérique : mythes et réalités*, Paris : Retz.

BARBIER C., VÉRAN J.-P., DURAND F., MACHURE N., DELAHAYE J.-P., (2016), *Le conseiller principal d'éducation : de la vie scolaire à la politique éducative*, Paris : Berger Levrault.

BARRÈRE A., (2011), *L'éducation buissonnière*.

Blais M.-C., Gauchet M., Ottavi D., (2014), *Transmettre, apprendre*, Paris : Stock.

BLANQUER J.-M., MORIN E., (2020). *Quelle école voulons-nous ?*, Paris : Sciences humaines.

BLANQUER J.-M., (2018), *Construisons ensemble l'École de la confiance*, Paris : Odile Jacob

BLANQUER J.-M., (2014), *L'école de la vie*, Odile Jacob.

BOUVIER A., (2019), *Propos iconoclastes sur le système éducatif français*, Paris : Berger-Levrault.

DINET J. (Dir.), (2019), *De la conception à l'adolescence*, In Press.

DURPAIRE F. (Dir.), (2018), *Les écoles du bonheur suivi de Cinq leçons pour apprendre à être heureux*, Paris : Téraèdre.

DURPAIRE F., MABILON-BONFILS B., (2014), *La fin de l'École*. PUF.

GAUTHIER R.-F., *L'histoire des deux socles communs et de leur mise en œuvre (1999-2019): que peut-on tirer de l'expérience française ?*, Namur, 2019.

MAURY Y., LIQUÈTE V., *Le travail autonome : comment aider les élèves à l'acquisition de l'autonomie*, Armand Colin, 2007.

MEIRIEU P., *Petit dictionnaire de pédagogie*, Site personnel de l'auteur, <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm>

VIAU R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. Les Éditions du Renouveau Pédagogique.

## Chapitre 3

AKKERMAN, S. ; BRUINING, T. (2016), Multilevel Boundary Crossing in a Professional Development School Partnership, pp 240-284, *Journal of the Learning Sciences*, 25(2).

ANAGNOSTOPOULOS, D., SMITH, E. R. ET BASMADJIAN, K. G. (2007), Bridging the University-School Divide: Horizontal Expertise and the 'Two-Worlds Pitfall', (pp 138-152), *Journal of Teacher Education*, 58(2).

BARBIER, J.-M. (2009), Voies pour la recherche en formation, (pp 120-129), *Éducation et didactique*, 3(3).

BEILLEROT, J. (2005), Savoirs, (pp. 898-899) dans P. CHAMPY ; ETEVÉ, C. (dir.), *Dictionnaire encyclopédique et de l'éducation et de la formation*. Retz.

BERG, M. (1998), "The Politics of Technology: On Bringing Social Theory into Technological Design", (pp 456-490), *Science Technology Human Values*, 23(4).

- BRONFENBRENNER, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*, Harvard University Press.
- BROUGÈRE, G. (2019), Apprentissages informels, (pp 22-25), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*.
- BRU, M. (2002). Introduction, (pp. 7-13), dans M. BRU (dir.), *Recherches, pratiques et savoirs en éducation*, De Boeck Supérieur.
- BRUGÈRE, F. (2011), *L'éthique du « care »*, Presses Universitaires de France.
- CALAMEL, C. (2012), Prendre en compte les situations non formelles d'apprentissage, (pp 33-43), *Agora débats/jeunesses*, 3(62).
- CANDINI GARCÍA, N. (2008), *Culturas híbridadas, Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Grijalbo.
- CARLILE, P. (2004). Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries, (pp 555-568), *Organization Science*, 15(5).
- CHALMEL, L. (2010), (pp 143-156), Pour une « éthique du pédagogique », *Le Télémaque* 38(2).
- COBB, P., MCCLAIN, K., DE SILVA LAMBERG, T. ; DEAN, C. (2003), Situating Teachers' Instructional Practices in the Institutional Setting of the School and District, (pp 13-24), *Educational Researcher*, 32(6).
- COLINET, S., AVENEL, C. (2018), *Pratiques professionnelles et annonce diagnostique*, Presses Universitaires Blaise Pascal.
- COLINET, S., AVENEL, C. (2017), Nature des savoirs en santé. Le cas de l'annonce d'un diagnostic de maladie rare, (pp 49-66), *Savoirs*, 45(3).
- COURTOIS, B. (2006), La transformation de l'expérience : sens, savoirs, identités, (pp. 89-101) dans H. BÉZILLE ET B. COURTOIS (dir.), *Penser la relation expérience-formation*, Chronique Sociale.
- DEVELAY, M. (2015), L'usage de la notion de compétence en éducation, (pp. 51-69) dans M. DEVELAY, *D'un programme de connaissances à un curriculum de compétences*.
- DEWEY, J. (1933), *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*, D.C. Heath et Co Publishers.
- DURPAIRE, F. ET MABILON-BONFILS, B. (2014), *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation*. Presses Universitaires de France.
- EVANS, M. S. (2009), Defining the public, defining sociology : hybrid science--public relations and boundary-work in early American sociology, (pp 5-22 ), *Public Understanding of Science*, 18(1).
- FOUCART, J. (2006). La transmission, de la verticalité à l'hybridation, (pp 9-20), *Pensée plurielle*, 11.
- FUJIMURA, J. H. (1992), Crafting science : Standardized Packages, Boundary Objects, and "Translation", (pp. 168–211) dans A. PICKERING (dir.), *Science as Practice and Culture*, University of Chicago Press.
- GARDIEN, È. (2017), Qu'apportent les savoirs expérientiels à la recherche en sciences humaines et sociales ?, ( pp 31 44), *Vie sociale*, 20(4). <https://doi.org/10.3917/vsoc.174.0031>
- GARNIER, B. (2018), L'éducation informelle contre la forme scolaire ?, *Carrefours de l'éducation*, 1(45).

- GRIZE, J.-B. (2011), Savoirs théoriques et savoirs d'action : point de vue logico-discursif, (pp. 119-129), dans *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France.
- GROSS, O. ; GAGNAYRE, R. (2017). Caractéristiques des savoirs des patients et liens avec leurs pouvoirs d'action : implication pour la formation médicale, (pp 71-82 ), *Revue Française de Pédagogie*, 201.
- HALL, S. (2017), *Identités et cultures, Politiques des cultural studies*, Éditions Amsterdam.
- IANNI, O. (1995), *Theorias de Globalização, Civilização Brasileira*, <http://noosfero.ucsal.br/articles/0010/5206/ianni-octavio-teorias-da-globalizacao.pdf>
- JENSEN, C. B. (2005), An Experiment in Performative History: Electronic Patient Records as a Future-Generating Device, (pp 241-267), *Social Studies of Science*, 35(2).
- JOUET, E., FLORA, L. G., LAS VERGNAS, O. (2010), Construction et reconnaissance des savoirs expérientiels des patients, (pp 58-59), *Pratiques de Formation - Analyses*.
- KELLY, S. E. (2003), Public Bioethics and Publics : Consensus, Boundaries, and Participation in Biomedical Science Policy, (pp 339-364), *Science Technology Human Values*, 28(3).
- KORICHI, M. (2009), *Notions d'éthique*, Gallimard.
- LATOUR, B. (2011), Sur la pratique des théoriciens, (pp. 131-146) dans J.-M. BARBIER (dir.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Presses Universitaires de France.
- LATZKO-TOTH, G., MILLERAND, F. (2015), Objet-frontière, dans : F. BOUCHARD, P. DORAY ; J. PRUD'HOMME (dir.), *Sciences, technologies et sociétés de A à Z*, Presses de l'Université de Montréal.
- LEMAY, M. (1991), Les médiations de la vie quotidienne, (pp. 27-35), *Empan*, 4.
- LOCHARD, Y. (2007), L'avènement des « savoirs expérientiels », (pp 79-95), *La Revue de l'Ires*, 55(3) <https://doi.org/10.3917/rldi.055.0079>
- MORIN, E. (2008), *La complexité humaine*, Champs essais (1ère édition, 1994).
- MORIN, E. (2015), *Penser global, L'humain et son univers*, Flammarion.
- PEREIRA PAULO, L., TOURETTE-TURGIS, C. (2014), De l'accès à l'expérience des malades à la professionnalisation de leurs activités : reconnaître le care produit par les malades, (pp 150-159), *Le sujet dans la cité*, 5.
- PERRENOUD, P. (2005), D'où viennent les savoirs mobilisés dans une analyse de pratiques ?, *Intervention au 3è symposium des Groupes de Pairs*, Société de Médecine Générale.
- PRIOR, L. (2007), Talking About the Gene for Cancer : A Study of Lay and Professional Knowledge of Cancer Genetics, (pp 985-1001), *Sociology*, 41(6).
- RATTO, M. (2006), Foundations and profiles: splicing metaphors in genetic databases and biobanks, (pp 31-53), *Public Understanding of Science*, 15(1).
- RESWEBER, J.-P. (2011), Les enjeux de l'interdisciplinarité, (pp 171-200), *Questions de communication*, (19).
- RICOEUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*, Seuil.
- ROTHÉ, C. (2010), « Jeunes en errance », Les effets pervers d'une prise en charge adaptée, (pp 87-99), *Agora débats/jeunesses*, (54).
- STAR, S. L. (2010), Ceci n'est pas un objet-frontière, Réflexions sur l'origine d'un concept, (pp 18-35 ), *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol 4, 1(1).
- STAR, S. L., J. R. GRIESEMER (1989), Institutional Ecology, "Translations" and Boundary Objects : Amateurs and Professionals in Berkeley's Museum of Vertebrate Zoology, (pp 387-420), *Social Studies of Science*, vol. 19, 3(1).

- SVANDRA, P. (2008), Un regard sur le soin, (pp 6-13), *Recherche en soins infirmiers*, 95(4).
- TERRAL, P. (2003), La question de la construction des savoirs au sein de la « communauté éducation physique et sportive », (pp 75-88), *Staps*, 62(3).
- VIAU-GUAY, A. (2014), L'intégration des savoirs théoriques, pratiques et d'autorégulation chez les apprenants : analyse de l'activité d'enseignants en formation professionnelle et contribution à la formation à l'enseignement, *Activités*, 11-2.
- WILSON, G., HERNDL, C. G. (2007), Boundary Objects as Rhetorical Exigence : Knowledge Mapping and Interdisciplinary Cooperation at the Los Alamos National Laboratory, (pp 129-154), *Journal of Business and Technical Communication*, 21(2).
- WITTORSKI, R. (1998), *De la fabrication des compétences*.

## Chapitre 4

- Cour des Comptes (2021), Rapport : La gestion des absences des enseignants, Garantir la continuité pédagogique.
- DURPAIRE, F., MABILON-BONFILS, B. (2014) *La fin de l'école. L'ère du savoir-relation.*, Paris : PUF.
- DURPAIRE, J.-L., VÉRAN J.-P. (2021), *Le bonheur, une révolution pour l'École*, Paris : Berger-Levrault.
- DURPAIRE, F., DURPAIRE, J.-L. (2017) « La fin d'une école, le début d'une autre ? Les évolutions architecturales des espaces de vie scolaire », *Éducation et socialisation* 43, mis en ligne le 1er février. 2017. URL : <http://edso.revues.org/1939>
- GENDRON, B. (2023) « La bienveillance à l'école dans l'ère du savoir-relation » dans *Phronesis* 2023/2-3 (Vol. 12), pages 60 à 81.
- GLISSANT, E. (1990), *Poétique de la relation (Poétique III)*, Paris : Gallimard.
- GLISSANT, E. (2009), *Philosophie de la relation*, Paris : Gallimard.
- JELLAB, A. ; MARSOLLIER, C. (dir.) (2018), *Bienveillance et bien-être à l'école, pour une école humaine exigeante*, Paris : Berger Levrault.
- LA BORDERIE, R. (1999), *Le métier d'élève*, Paris : Hachette Éducation.
- Ministère de l'éducation nationale, (2012), *Vademecum des centres des connaissances et de culture*.
- LOTON M.-P. (2020), *La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée*, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université de Nantes, sous la direction de Renaud Hétier et de Michel Habib.
- MORIN, E. (2000), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Le Seuil.
- MORIN, E. (1995), « La stratégie de reliance pour l'intelligence de la complexité », (pp.105-112), *Revue internationale de systémique*, vol. 9, n° 2.
- MURAT, F. ET SIMONIS-SUEUR, C. (2015), *Climat scolaire et bien-être à l'école*, *Revue Éducation et formations*, numéro 88-89, consulté le 13 novembre 2023. <https://www.education.gouv.fr/climat-scolaire-et-bien-etre-l-ecole-9335>
- SERRES, M. (2011), *Les nouveaux défis de l'éducation*, Académie française, Séance solennelle.



## Chapitre 5

- ALPE, Y. (1999), *Quelle(s) légitimité(s) pour les savoirs scolaires sur la société: Questions socialement vives, rapports aux savoirs et stratégies didactiques*, Marseille : IUFM d'Aix-Marseille.
- ALTET, M. (2008), *Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires*, (pp. 91–105), PERRENOUD, P. ; ALTET, M. ; LESSARD, C. ; PAQUAY, L. (Eds.), *Conflits de savoir en formation des enseignants. Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- ARENDT, H. (2002), *Condition de l'homme moderne*, Paris : Agora.
- BARBIER, J.-M. (1996), *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : Presses Universitaires de France.
- BARBIER, J.-M. ; THIEVENAZ, J. (2013), *Le travail de l'expérience*, Paris : L'Harmattan.
- BASTIAN, K. C. ; MARKS, J.-T. (2017), *Connecting Teacher Preparation to Teacher Induction: Outcomes for Beginning Teachers in a University-Based Support Program in Low-Performing Schools*, (pp 360–394), *American Educational Research Journal*, 54(2).
- BOURDONCLE, R. (1994), *Savoir professionnel et formation des enseignants*, (pp 77–96), *Spirale - Revue de Recherche en Education*, 13.
- BRIÈRE-GUENOUN, F. (2014), *Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : Étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS*, *Questions vives [En ligne]*, 22. <http://questionsvives.revues.org/1623>
- COCHRAN-SMITH, M. ; LYTLE, S. L. (1999), *Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities*, (pp 249–305), *American Educational Research Association*, 24.
- DEWEY, J. (1904), *How We think*, New York : Heath & Co Publishers.
- DEWEY, J. (1916), *Democracia y educación*, Madrid : Ediciones Morata.
- DEWEY, J. (1938), *Experience and Education*, New York : The MacMillan Company.
- DEWEY, J. (1938), *Logic. The Theory of Inquiry*, New York : Henri Holt and Company, Inc.
- DEWEY, J. (1980), *Art as experience*, New York : Perigee Books.
- DURPAIRE, F. ; MABILON-BONFILS, B. (2014), *La fin de l'école, l'ère du savoir-relation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- GAUTHIER, C. ; MARTINEAU, S. ; SIMARD, D. (1994), *À la recherche d'une base de connaissances en enseignement*, (pp 31–36), *Pédagogie collégiale*, 8(2).
- GIBSON, J. J. (1977), *The theory of affordances*, (pp. 67–82), R. SHAW ; J. BRANSFORD (Eds.), *Perceiving, acting, and knowing : Toward an ecological psychology*, London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- GIBSON, J. J. (1986), *The Ecological Approach to visual perception*, London : Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- GOIGOUX, R. (2007), *Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants*, (pp 47–69), *Education & Didactique*, 1(3). <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.232>
- HEGEL, G. (1997), *La Phénoménologie de l'esprit*, Paris : Aubier.
- JOURDAN, I., BROSSAIS, E. (2011), *Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve*, *Le point de vue de deux professeurs stagiaires à l'IUFM*, (pp 9–22), *Recherche & formation*, 66.
- LAVE, J., WENGER, E. (1991), *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge : Cambridge University Press.

- MALDONADO-DÍAZ, C. ; NUNEZ-MOSCOSO, J. ; NÚÑEZ-DÍAZ, C., & RUPIN, P. (2023), Learning the Teaching Profession in the Practicum: The Role of the Other, Modalities of Appropriation, and Professional Knowledge (pp. 411–439), FOSSA, P. ; CORTÉS, C. (Eds.), *Affectivity & Learning*, Springer Cham.
- MARCUSE, H. (1968), *Raison et révolution*, Paris : Les Éditions de Minuit.
- MARX, K. (2011), *Manuscrits de 1857-1858*, Paris : Editions sociales.
- MORALES PERLAZA, A. (2016), *Les savoirs professionnels à la base de la formation des enseignants au Québec et en Ontario : Une étude comparative des modèles universitaires de professionnalisation et de leurs enjeux*, Université de Montréal.
- MORIN, E. (1986), *La Méthode*, Tome 3—La connaissance de la connaissance, Paris : Seuil.
- MORIN, E. (2008), *La méthode* (Vol. 1 et 2), Paris : Seuil.
- NUNEZ-MOSCOSO, J. (2021), *La práctica profesional en formación inicial del profesorado: De los saberes profesionales a la co-construcción de una inteligencia situacional*, (pp 1–30), *Pro-Posições*, 32. <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2018-0079ES>
- NUNEZ-MOSCOSO, J., MASSE-LAMARCHE, M.-H. (2023), *Rendre visible l’invisible des choix d’action des stagiaires à l’enseignement : Un accès par le “raisonnement” durant la planification des enseignements*, [CRIFPE, 10 e Colloque international en éducation].
- NUNEZ-MOSCOSO, J., NUNEZ-DÍAZ, C., ROMERO-PÉREZ, J., MALDONADO DÍAZ, C. (2023), *El análisis del practicum en la formación inicial docente: El potencial de la entrevista de autoconfrontación como actividad instrumentada*, (pp 105–125), *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 22(48). <https://doi.org/https://doi.org/10.21703/0718-5162.v22.n48.2023.006>
- PAILLÉ, P., MUCCHIELLI, A. (2012), *L’analyse qualitative en sciences humaines et sociale*, Paris : Armand Colin.
- PIOT, T. (2005), *Introduction. La place des savoirs, des contextes et des acteurs dans le travail et les pratiques des enseignants et des métiers sur autrui*, (pp 7–14), *Les Sciences de l’éducation - Pour l’ère nouvelle*, 38(4).
- RABARDEL, P. (1995), *Les hommes et les technologies. Approche cognitive des instruments contemporains*, Paris : Armand Colin.
- RABARDEL, P. (2005), *Instrument, activité et développement du pouvoir d’agir* (pp. 251–265), LORINO, P. ; TEULIER, R. (Eds.), *Entre connaissance et organisation : L’activité collective*, Paris : La Découverte.
- RABARDEL, P. (2005), *Instrument subjectif et développement du pouvoir d’agir* (pp. 11–29), RABARDEL, P. ; PASTRÉ, P. (Eds.), *Modèles du sujet pour la conception : Dialectiques, activités, développement*, Toulouse : Octarès Editions.
- RAYMOND, D. (1993), *Éclatement des savoirs et savoirs en rupture : Une réplique à Van der Maren*, (pp 187–200, *Revue des sciences de l’éducation*, 19(1).
- ROGOFF, B. (1999), *Apprenticeship in Thinking: Cognitive Development in Social Context*, Oxford : Oxford University Press.
- SCHLANGER, J. (1978), *Une théorie du savoir*, Paris: Librairie Philosophique J. Vrin.
- SHULMAN, L. S. (1986), *Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching*, (pp 4–14), *Educational Researcher*, 15(2).
- SHULMAN, L. S. (1987), *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, (pp 1–22), *Harvard Educational Review*, 57(1).
- TARDIF, M. (2004), *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*, Madrid : Narcea S.A.

- TARDIF, M. (2012), *Réflexivité et expérience du travail enseignant : Repenser le « praticien réflexif » à la lumière des traditions de la pensée réflexive* (pp. 47–71), TARDIF, M., BORGES, C. ; MALO, A. (Eds.), *Le virage réflexif en éducation. Où en sommes-nous 30 ans après Schön ?*, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- TARDIF, M., LESSARD, C. (1999), *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : De Boeck Université.
- TARDIF, M., LESSARD, C. ; LAHAYE, L. (1991), *Esboço de uma problemática do saber docente*, (pp 215–233), *Teoria & Educação*, 1(4).
- VAN DER MAREN, J.-M. (1993), *Savoirs enseignants et professionnalisation de l'enseignement*, (pp 159–173), *Revue des sciences de l'éducation*, 19(1).
- VARELA, F. (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, Paris : Seuil.
- VEYRUNES, P. (2015). *Configuration de l'activité collective en classe et culture du métier dans la formation des enseignants* (p. 31-45), V. Lussi Borer, M. Durand, & F. Yvon (Cord.), *Analyse du travail et formation dans les métiers de l'éducation* : De Boeck Supérieur.
- WENGER, E. (2005), *La théorie des communautés de pratique*, Laval : Presses Universitaires de Laval.

## Chapitre 6

- BADIOU, A. (2017). *Éloge des mathématiques*, Paris : Flammarion.
- BRAUN, V., & CLARKE, V. (2006), *Using the maticanalysis in psychology*, (pp 77–101) *Qualitative Research in Psychology*, 3(2).  
<https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- BROUSSEAU, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La pensée Sauvage.
- CORDINGLEY, P., BELL, M., EVANS, D. & FIRTH, A. (2005). *The impact of collaborative CPD on classroom teaching and learning. Review: What do teacher impact data tell us about collaborative CPD ?*, *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- DIONNE, L. (2003), *La collaboration entre collègues comme mode de développement professionnel chez l'enseignant : une étude de cas*. [Thèse de doctorat, Montréal, UQAM].
- FONTANA, A., JAMES, F. (1994). *The Handbook of Qualitative Research*. Edited by N. a. Y. L. Denzin. Thousand Oaks: Sage Publications.
- FORTIN, M.-F., GAGNON, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives* (3<sup>e</sup>ed.), Montréal, QC : Chenelière Education.
- GANGLOFF-ZIEGLER, C. (2009). *Les freins au travail collaboratif*, (pp 95-112), *Marché et organisations* (N° 10).
- HARGREAVES, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*, London: Cassell.
- KITZINGER, J., MARKOVA, I., KALAMPALIKIS, N. (2004), *Qu'est-ce que les focus groups?*, *bulletin de psychologie/tome 57* (3).
- JAILLET, A., JEANNIN, L., MABILON-BONFILS, B. (2023), *Du bien-être du professeur au bonheur d'enseigner : peut-on former les enseignants au bonheur ?*, *Revue Phronesis*.

- LANDRY-CUERRIER, J., LEMERISE, T. (2007), La collaboration entre enseignants : donnée d'une enquête menée auprès d'enseignants du primaire, (pp 24-30), *Vie pédagogique*, 147.
- LANGEVIN P. (1999), Contrôle de gestion et théories économiques des organisations, (pp 187-219), *Faire de la recherche en contrôle de gestion*.
- LECORRE, T. (2016), *Des conditions de conception d'une ingénierie didactique relative à la définition de la notion de limite : élaboration d'un cadre basé sur un modèle de rationalités pour l'accès aux objets mathématiques complexes*. [Thèse en Mathématiques, sciences et technologies de l'information, informatique, Université Grenoble Alpes].
- LESSARD, C., BARRÈRE, A. (2005), Travailler Ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes, *Recherche & Formation*, 49.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., & BOUTIN, G. (1995), *Recherche qualitative : fondements et pratiques*. Montréal : Éditions Nouvelles.
- LITTLE, J.W. (1990), The persistence of privacy: autonomy and initiative in teacher's professional relations, (pp 509-536), *Teachers college record*, 91(4).
- MABILON-BONFILS, B. (2015), Pour une sociologie des affects : penser les concerts, (pp 60-66), *Spécificités*, 8.
- MABILON-BONFILS, B. (2018), L'école est finie ! L'ère trans-moderne du savoir-relation et la fin de la transmission ? *Éducation et socialisation* 47.
- MEREDITH, C., MOOLENAAR, N., STRUYVE, C., VANDECANDELAERE, M., GIELEN, S., KYNDT, E. (2017), The Measurement of Collaborative Culture in Secondary Schools : An Informal Subgroup Approach, (pp. 24-35), *Frontline Learning Research*, vol. 5, n° 2, <https://doi.org/10.14786/flr.v5i2.283>
- MEIRIEU, P. (2014), *Le plaisir d'apprendre*, Paris : Autrement.
- MULLIS, I., VON DAVIER, M., MARTIN, M. (2020), *Method and procedures: TIMSS 2019 Technical report*, Lynch School of Education and Human Development, Boston College and International Association for the evaluation of Educational Achievement (IEA).
- SENGE, P. (1991), *La cinquième discipline. L'art et la manière des organisations qui apprennent*, Paris : First.
- SOTTO, A., OBERTO, V. (2016), *Donner l'envie d'apprendre*, Ixelles Éditions.
- VIAU, R. (1998), *La motivation en contexte scolaire*. Bruxelles : Éditions Deboeck (2<sup>e</sup> édition).
- VIAU, R. (2004), *La motivation : condition au plaisir d'apprendre et d'enseigner en contexte scolaire*, 3<sup>ème</sup> congrès des chercheurs en éducation, Bruxelles.
- WALTZ, C.F., STRICKLAND, O., LENZ, E.R. (2010), *Measurement in nursing and healthresearch*, Springer Publishing Company, New York.

## Chapitre 7

- COHEN, J., MCCABE, E. M., MICHELLI, N. M., PICKERAL, T. (2009), School Climate: Research, Policy, Teacher Education and Practice, (pp 180-213), *Teachers College Record*, 111(1).
- DURPAIRE, F. (dir.) (2019), *Les écoles du bonheur*, Tétraède.
- JELLAB, A., MARSOLLIER, C. (dir.) (2018), *Bienveillance et bien-être à l'école, pour une école humaine exigeante*, Berger Levrault.

- LENOIR, M. (2012), *Le bien-être de l'élève au collège*, [thèse de doctorat, Université Lyon II, France]. <https://www.theses.fr/s22447>
- LOTON, M.-P. (2020), *La bientraitance pédagogique : une relation de confiance partagée, une attention ajustée*, [thèse de doctorat, Université de Nantes, France].
- WHOQOL GROUP (1994), Development of the WHOQOL: Rationale and Current status, (pp 24-56), *International Journal of Mental Health*, 23.
- WORD HEALTH ORGANISATION (1994), *Life skills education for children and adolescents in schools*. (2nd rev.).

## Chapitre 8

- AKINWUMI, F. S., ITOBORE, A. A. (2020). Managing Education in a Peculiar Environment: A Case Study of Nigeria's Response to COVID-19, (pp 92–99), *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 48(2). <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=145310239&lang=fr&site=ehost-live>
- AMRI, A., ABIDLI, Z., ELHAMZAOU, M., BOUZABOUL, M., RABEA, Z., AHAMI, A. O. T. (2020), Assessment of burnout among primary teachers in confinement during the COVID-19 period in Morocco: Case of the Kenitra, *The Pan African Medical Journal*, 35(Suppl 2), 92. <https://doi.org/10.11604/pamj.suppl.2020.35.2.24345>
- BATSON, C. D., SHAW, L. L. (1991), Evidence for Altruism: Toward a Pluralism of Prosocial Motives, (pp 107–122), *Psychological Inquiry*, 2(2). <https://www.jstor.org/stable/1449242>
- BERGHMANS, C., GODARD, R., JOLY, J., TARQUINIO, C., CUNY, P. (2012), Effets de l'approche de réduction du stress Mindfulness Based Stress Reduction (MBSR) sur la santé psychique (stress, anxiété, dépression) et le mode de coping chez des patients diabétiques : Une étude pilote contrôlée et randomisée, (pp 312–317), *Annales Médico-Psychologiques, Revue Psychiatrique*, 170(5). <https://doi.org/10.1016/j.amp.2010.08.010>
- BISHOP, S. R., LAU, M., SHAPIRO, S., CARLSON, L., ANDERSON, N. D., CARMODY, J., SEGAL, Z. V., ABBEY, S., SPECA, M., VELTING, D., DEVINS, G. (2004), Mindfulness: A proposed operational definition, (pp 230–241), *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11(3), <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph077>
- BÖCKLER, A., TUSCHE, A., SCHMIDT, P., SINGER, T. (2018), Distinct mental trainings differentially affect altruistically motivated, norm motivated, and self-reported prosocial behaviour, *Scientific Reports*, 8(1), 13560. <https://doi.org/10.1038/s41598-018-31813-8>
- BONO, G., & FROH, J. (2009), Gratitude in school: Benefits to students and schools, (pp. 77–88), *In Handbook of positive psychology in schools*, New York, NY, US. Routledge/Taylor & Francis Group.
- BONO, G., FROH, J. J., DISABATO, D., BLALOCK, D., MCKNIGHT, P., BAUSERT, S. (2019), Gratitude's role in adolescent antisocial and prosocial behavior: A 4-year longitudinal investigation, (pp 230–243), *The Journal of Positive Psychology*, 14(2), <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1402078>

- COLINET, S., GADRAS, M. (2019), Analyse de la première journée des « petits » bonheurs à l'École. Quels savoirs et savoirs-relations mobilisés ?, (Article 52), *Tréma*, 52, <https://doi.org/10.4000/trema.5392>
- COMPAS, B. E. (2009), Coping, regulation, and development during childhood and adolescence, (pp 87–99), *New Directions for Child and Adolescent Development*, 2009(124), <https://doi.org/10.1002/cd.245>
- COSNEFROY, L. (2011), *L'apprentissage autorégulé: Entre cognition et motivation*, Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- COVELL, K., HOWE, R. B., MCNEIL, J. K. (2010), Implementing children's human rights education in schools, (pp 117–132), *Improving Schools*, 13(2), <https://doi.org/10.1177/1365480210378942>
- CURRIE, C., ZANOTTI, C., MORGAN, A., CURRIE, D., DE LOOZE, M., ROBERTS, C., SAMDAL, O., SMITH, O. R., BARNEKOW, V. (2012), *Social determinants of health and well-being among young people: Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) study: international report from the 2009/2010 survey*, World Health Organization, Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/326406>
- CUSINATO, M., IANNATONE, S., SPOTO, A., POLI, M., MORETTI, C., GATTA, M., MISCIOSCIA, M. (2020), Stress, Resilience, and Well-Being in Italian Children and Their Parents during the COVID-19 Pandemic, *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(22), <https://doi.org/10.3390/ijerph17228297>
- DE CARVALHO, J. S., OLIVEIRA, S., ROBERTO, M. S., GONÇALVES, C., BÁRBARA, J. M., DE CASTRO, A. F., PEREIRA, R., FRANCO, M., CADIMA, J., LEAL, T., LEMOS, M. S., MARQUES-PINTO, A. (2021), Effects of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers: A Study on Teacher and Student Outcomes, (pp 1719–1732), *Mindfulness*, 12(7). <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3>
- DISABATO, D. J., KASHDAN, T. B., SHORT, J. L., JARDEN, A. (2017), What Predicts Positive Life Events that Influence the Course of Depression? A Longitudinal Examination of Gratitude and Meaning in Life, (pp 444–458), *Cognitive Therapy and Research*, 41(3), <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9785-x>
- DOLL, B., BREHM, K., ZUCKER, S. (2014), *Resilient classrooms: Creating Healthy Environments for Learning*, (Second edition). Guilford Press, <http://site.ebrary.com/id/10827051>
- DURPAIRE, F., MABILON-BONFILS, B. (2014), *La fin de l'école l'ère du savoir-relation*, Paris : Presses universitaires de France.
- DWECK, C. S. (2006), *Mindset: The new psychology of success* (p. 276), New York : Random House.
- DWECK, C. S. (2010), Even Geniuses Work Hard, (pp 16–20), *Educational Leadership*, 68(1). <https://doi.org/10/vol68/num01/abstract.aspx>
- EMERSON, L.-M., LEYLAND, A., HUDSON, K., ROWSE, G., HANLEY, P., HUGH-JONES, S. (2017), Teaching Mindfulness to Teachers: A Systematic Review and Narrative Synthesis, (pp 1136–1149), *Mindfulness*, 8(5), <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0691-4>
- EMMONS, R. A., MCCULLOUGH, M. E. (2003), Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life, (pp 377–389), *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>

- ENGESER, S., RHEINBERG, F. (2008), Flow, performance and moderators of challenge-skill balance, (pp 158–172), *Motivation & Emotion*, 32(3), <https://doi.org/10.1007/s11031-008-9102-4>
- FENOUILLET, F., CHAINON, D., YENNEK, N., LEMASSON, J., HEUTTE, J. (2017), Relation entre l'intérêt et le bien-être au collège et au lycée, (pp 81–103), *Enfance*, 1(1), <https://doi.org/10.4074/S0013754517001069>
- FLOOK, L., GOLDBERG, S. B., PINGER, L., DAVIDSON, R. J. (2015), Promoting prosocial behavior and self-regulatory skills in preschool children through a mindfulness-based kindness curriculum, (pp 44–51), *Developmental Psychology*, 51(1), <https://doi.org/10.1037/a0038256>
- FLORIN, A., GUIMARD, P. (2017), *La qualité de vie à l'école*. CNESCO.
- FROH, J. J., BONO, G. (2008), The gratitude of youth, (pp. 55–78), *Positive psychology: Exploring the best in people, Vol 2: Capitalizing on emotional experiences*, Westport : Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- FROH, J. J., SEFICK, W. J., EMMONS, R. A. (2008), Counting blessings in early adolescents: An experimental study of gratitude and subjective well-being, (pp 213–233), *Journal of School Psychology*, 46(2).  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.03.005>
- GRÉGOIRE, S., LACHANCE, L., RICHER, L. (2016), *La présence attentive, mindfulness. État des connaissances empiriques et pratiques.*, Presses de l'Université du Québec.  
<https://www.erudit.org/fr/revues/rqpsy/2016-v37-n3-rqpsy03090/1040172ar/>
- GUO, Q., ZHOU, J., FENG, L. (2018), Pro-social behavior is predictive of academic success via peer acceptance: A study of Chinese primary school children, (pp 187–194), *Learning and Individual Differences*, 65, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2018.05.010>
- HAAG, P., & EPSTEIN, M. (2020), L'inclusion au prisme du numérique, ce qu'apporte une enquête auprès des élèves pendant la pandémie, (pp. 159–168), S. PARAYRE, F. ; SERINA-KARSKY ; A. MUTUALE (Eds.), *De la pédagogie universitaire inclusive. L'université et le handicap*, Paris : L'Harmattan.
- HAAG, P., MARTIN, M. (2021), Quels cadres théoriques pour penser le bien-être à l'école? L'exemple du projet pédagogique de la Lab School Paris, *Sciences et Bonheur*.  
<https://sciences-et-bonheur.org/2021/06/12/quels-cadres-theoriques-pour-penser-le-bien-etre-a-lecole-lexemple-du-projet-pedagogique-de-la-lab-school-paris-pascale-haag-et-marlene-martin/>
- HELLIWELL, J., LAYARD, R., SACHS, J. (2015), *World Happiness Report 2015*, <https://worldhappiness.report/ed/2015/>
- HOFFMAN, J. A., MILLER, E. A. (2020), Addressing the Consequences of School Closure Due to COVID-19 on Children's Physical and Mental Well-Being, (pp 300–310), *World Medical & Health Policy*, 12(3). <https://doi.org/10.1002/wmh3.365>
- JEON, L., ARDELEANU, K., ZHAO, X. (2022), Preschool Teachers' Mindfulness and Children's Social, Emotional, and Behavioral Functioning, (pp 2059–2068), *Mindfulness*, 13(8), <https://doi.org/10.1007/s12671-022-01941-4>
- KABAT-ZINN, J. (1995), *Où tu vas, tu es: Apprendre à méditer en tous lieux et en toutes circonstances* (Y. Du Luart, Trans.). Paris : J.-C. Lattès.
- KRAISS, J., REDELINGHUY, K., WEISS, L. A. (2022), The effects of psychological interventions on well-being measured with the Mental Health Continuum: A meta-

- analysis, (pp 3655–3689), *Journal of Happiness Studies*, 23(7), <https://doi.org/10.1007/s10902-022-00545-y>
- KWOK, S. Y. C. L., FANG, S. (2022), A longitudinal study of the impact of parental discipline on wellbeing among primary school students in China: The roles of school attachment and growth mindset. *Child Abuse & Neglect*, 124, 105435, <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105435>
- LORTIE-FORGUES, H., INGLIS, M. (2019), Rigorous large-scale educational RCTs are often uninformative: Should we be concerned?, (pp 158–166), *Educational Researcher*, 48(3), <https://doi.org/10.3102/0013189X19832850>
- LOTTMAN, T. J., ZAWALY, S., NIEMIEC, R. (2017), Well-Being and Well-Doing: Bringing Mindfulness and Character Strengths to the Early Childhood Classroom and Home, (pp. 83–105), C. Proctor (Ed.), *Positive Psychology Interventions in Practice*, London : Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-51787-2\\_6](https://doi.org/10.1007/978-3-319-51787-2_6)
- LU, C. ; LIANG, L., CHEN, W., BIAN, Y. (2021), A Way to Improve Adolescents' Life Satisfaction: School Altruistic Group Games. *Frontiers in Psychology*, 12, 533603. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.533603>
- MONTERO-MARIN, J., ALLWOOD, M., BALL, S., CRANE, C., WILDE, K. D., HINZE, V., JONES, B., LORD, L., NUTHALL, E., RAJA, A., TAYLOR, L., TUDOR, K., MYRIAD TEAM, BLAKEMORE, S.-J., BYFORD, S., DALGLEISH, T., FORD, T., GREENBERG, M. T., UKOUMUNNE, O. C., WILLIAMS, J. M. G., KUYKEN, W. (2022), School-based mindfulness training in early adolescence: What works, for whom and how in the MYRIAD trial?, *Evidence-Based Mental Health*. <https://doi.org/10.1136/ebmental-2022-300439>
- MURPHY, M. C., DWECK, C. S. (2010), A Culture of Genius: How an Organization's Lay Theory Shapes People's Cognition, Affect, and Behavior, (pp 283–296), *Personality and Social Psychology Bulletin*, 36(3). <https://doi.org/10.1177/0146167209347380>
- NOONE, C., HOGAN, M. J. (2016), A protocol for a randomised active-controlled trial to evaluate the effects of an online mindfulness intervention on executive control, critical thinking and key thinking dispositions in a university student sample, *BMC Psychology*, 4, 17. <https://doi.org/10.1186/s40359-016-0122-7>
- PARK, N. (2004), Character Strengths and Positive Youth Development, (pp 40–54), *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, 591(1). <https://doi.org/10.1177/0002716203260079>
- PARK, N., PETERSON, C. (2006), Character Strengths and Happiness among Young Children: Content Analysis of Parental Descriptions, (pp 323–341), *Journal of Happiness Studies*, 7(3). <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3648-6>
- PARK, N., PETERSON, C. (2009), Character Strengths: Research and Practice, *Journal of College and Character*, 10(4), null. <https://doi.org/10.2202/1940-1639.1042>
- PETERSON, C. (2006), *A primer in positive psychology*.
- PETERSON, C., SELIGMAN, M. (2004), *Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification* (1ère edition), American Psychological Association / Oxford University Press.



- PIANTA, R. C., HAMRE, B. K. (2009), Conceptualization, Measurement, and Improvement of Classroom Processes: Standardized Observation Can Leverage Capacity, (pp 109–119), *Educational Researcher*, 38(2).  
<https://doi.org/10.3102/0013189X09332374>
- PRESSMAN, S. D., CROSS, M. P. (2018), Moving Beyond a One-Size-Fits-All View of Positive Affect in Health Research, (pp 339–344), *Current Directions in Psychological Science*, 27(5). <https://doi.org/10.1177/0963721418760214>
- RICARD, M. (2013), *Plaidoyer pour l'altruisme: La force de la bienveillance*, Paris : NiL.
- ROSE, L., KOVARSKI, K., CAETTA, F., CHOKRON, S. (2020), Développement du comportement prosocial et de l'altruisme chez l'enfant, (pp 335–340), *Revue de neuropsychologie*, 12(4).  
<https://www.cairn.info/revue-de-neuropsychologie-2020-4-page-335.htm>
- RUCH, W., WEBER, M., PARK, N., PETERSON, C. (2014), Character strengths in children and adolescents: Reliability and initial validity of the German Values in Action Inventory of Strengths for Youth (German VIA-Youth), (pp 57–64), *European Journal of Psychological Assessment*, 30(1). <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000169>
- SHANKLAND, R. (2012), Bien-être subjectif et comportements altruistes: Les individus heureux sont-ils plus généreux ?, (pp 77–88), *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, Numéro 93(1). <https://doi.org/10.3917/cips.093.0077>
- SHANKLAND, R. (2014), *Les pouvoirs de la gratitude*, Paris : Odile Jacob.
- SHAPIRO, S. L., LYONS, K. E., MILLER, R. C., BUTLER, B., VIETEN, C., ZELAZO, P. D. (2015), Contemplation in the Classroom: A New Direction for Improving Childhood Education, (pp 1–30), *Educational Psychology Review*, 27(1).  
<https://doi.org/10.1007/s10648-014-9265-3>
- SHORT, M. M., MAZMANIAN, D., OINONEN, K., MUSHQUASH, C. J. (2016), Executive function and self-regulation mediate dispositional mindfulness and well-being, (pp 97–103), *Personality and Individual Differences*, 93.  
<https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.08.007>
- SNEL, E., ANDRÉ, C., VAN RILLAER, J., BOUTAVANT, M. (2012), *Calme et attentif comme une grenouille: La méditation pour les enfants... avec leurs parents*. Paris : Les Arènes.
- STEINER, P. (2009), Altruisme, égoïsme et individualisme dans l'École durkheimienne, (pp 35–59), *European Journal of Sociology / Archives Européennes de Sociologie*, 50(1).  
<https://doi.org/10.1017/S0003975609000411>
- STIGLBAUER, B., GNAMBS, T., GAMSJÄGER, M., BATINIC, B. (2013), The upward spiral of adolescents' positive school experiences and happiness: Investigating reciprocal effects over time, (pp 231–242), *Journal of School Psychology*, 51(2).  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2012.12.002>
- TAYLOR, C., HARRISON, J., HAIMOVITZ, K., OBERLE, E., THOMSON, K., SCHONERT-REICHL, K., ROESER, R. W. (2016), Examining Ways That a Mindfulness-Based Intervention Reduces Stress in Public School Teachers: A Mixed-Methods Study, (pp 115–129), *Mindfulness*, 7(1).  
<https://doi.org/10.1007/s12671-015-0425-4>
- THORSTEINSEN, K., PARKS-STAMM, E. J., OLSEN, M., KVALØ, M., MARTINY, S. E. (2021), The Impact of COVID-19-Induced Changes at Schools on Elementary Students' School Engagement, *Frontiers in Psychology*, 12.  
<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.687611>

- VALOIS, R. F., ZULLIG, K. J., HUEBNER, E. S., DRANE, J. W. (2001), Relationship Between Life Satisfaction and Violent Behaviors among Adolescents, (pp 353–366), *American Journal of Health Behavior*, 25(4). <https://doi.org/10.5993/AJHB.25.4.1>
- VAN DE WEIJER-BERGSMA, E., LANGENBERG, G., BRANDSMA, R., OORT, F. J., BÖGELS, S. M. (2014), The Effectiveness of a School-Based Mindfulness Training as a Program to Prevent Stress in Elementary School Children, (pp 238–248), *Mindfulness*, 5(3). <https://doi.org/10.1007/s12671-012-0171-9>
- VARGAS RUBILAR, N., OROS, L. B. (2021), Stress and Burnout in Teachers During Times of Pandemic, *Frontiers in Psychology*, 12. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.756007>
- WAGNER, L., RUCH, W. (2015), Good character at school: Positive classroom behavior mediates the link between character strengths and school achievement, *Frontiers in Psychology*, 6. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2015.00610>
- WATKINS, P. C., WOODWARD, K., STONE, T., KOLTS, R. L. (2003), Gratitude and happiness: Development of a measure of gratitude and relationships with subjective well-being, (pp 431–452), *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 31(5). <https://doi.org/10.2224/sbp.2003.31.5.431>
- WEINSTEIN, N., RYAN, R. M. (2010), When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient, (pp 222–244), *Journal of Personality and Social Psychology*, 98(2). <https://doi.org/10.1037/a0016984>
- WEISSBERG, R. P., GREENBERG, M. T. (1998), School and Community Competence-Enhancement and Prevention Programs, (pp. 877–954), In *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*, Vol. 4, 5th ed., Hoboken : John Wiley & Sons, Inc.
- WENGER, É., & GERVAIS, F. T. (2005), *La théorie des communautés de pratique*, Laval : Les Presses de l'Université Laval.
- WOOD, A. M., FROH, J. J., GERAGHTY, A. W. A. (2010), Gratitude and well-being: A review and theoretical integration, (pp 890–905), *Clinical Psychology Review*, 30(7). <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2010.03.005>

## Chapitre 9

- BIDAR, A. (2015), *Plaidoyer pour la fraternité*, Paris : Albin Michel.
- CÉSAIRE, A. (1955), *Discours sur le colonialisme*, Paris : Éditions Présence Africaine.
- DELMOTTE, F. (2007), *Norbert Elias: la civilisation et l'Etat. Enjeux épistémologiques et politiques d'une sociologie historique.*, Editions de l'Université de Bruxelles : Bruxelles (2007). <http://hdl.handle.net/2078.3/151872>
- GLISSANT, E. (2006), Identités et rencontres. Il n'est frontière qu'on n'outrepasse, (pp 16–17), *Le Monde Diplomatique*.
- NUMA-BOCAGE, L. (2015), Entre didactique professionnelle et didactique disciplinaire : le concept de la médiation didactique, (pp 53–64), *Revue Le français aujourd'hui «Les concepts de la formation»*, n°188 – Mars.
- NUMA-BOCAGE, L. (2021), Teachers' educational mediation and the role of benevolence in the fight against early school leaving, *Educazione interculturale*.

- PASTRÉ, P., MAYEN, P. & VERGNAUD, G. (2006), La didactique professionnelle, (pp 145-198), *Revue française de pédagogie* 154. DOI : 10.4000/rfp.157.
- PASTRÉ, P. (2011), *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes. Formation et pratiques professionnelles.*, Paris : PUF.
- RABARDEL, P. (2005), 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir, (pp. 251-265), LORINO P. éd., *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, Paris : La Découverte. <https://doi-org.bibdocs.u-cergy.fr/10.3917/dec.lorin.2005.01.0251>
- SEN, A. (2007), *Identité et violence*, Paris : Odile Jacob.
- VERGNAUD, G. (1985), Concepts et schèmes dans une théorie opératoire de la représentation, (pp.245-252), *Psychologie Française, les Représentations*, N°30. [https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud\\_1985\\_Concepts-Schemes\\_Psychologie-Francaise-30](https://www.gerard-vergnaud.org/GVergnaud_1985_Concepts-Schemes_Psychologie-Francaise-30)
- VERRIER, C. (2019), Éducation populaire, (pp. 209-211), DELORY-MOMBERGER C., (éd.), *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique*, Toulouse : Éres. <https://www.cairn.info/vocabulaire-des-histoires-de-vie-et-de-la-recherch--9782749265018-page-209.htm>
- VYGOTSKI, L.S. (2019), *Pensée et langage*, Paris : La Dispute.
- WALLON, H. (1925/1984), *L'Enfant turbulent : étude sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental*, Paris : BNF.
- WALLON, H. (1947), « *Education des masses et techniques* », [Conférence prononcée le 17 juillet 1947 pour l'UNESCO].
- WALLON, H. (1955), « *Les loisirs, les jeux, la culture* », [Causerie radiodiffusée le 28 août 1955].

## Chapitre 10

- CHERMAHINI, S. A., HOMMEL, B. (2012), Creative mood swings: divergent and convergent thinking affect mood in opposite ways (pp 634-640), *Psychological Research*, 76.
- CROPLEY, A. (2006), In Praise of Convergent Thinking, (pp 391-404), *Creativity Research Journal*, 18(3).
- GARDNER, H. (2003), *Multiple Intelligences After Twenty Years*, American Educational Research Association, Chicago, Illinois.
- GUILFORD, J. P. (1968), *Intelligence, creativity, and their educational implications*, San Diego, CA: Robert Knapp.
- GUILFORD, J. P. (1950), Creativity, (pp 444-454) *The American Psychologist*, 5.
- LEVY, P. (1997), *L'intelligence collective : pour une anthropologie du cyberspace*, La Découverte.
- LUBART, T., MOUCHIROUD, I., TORDJMAN, S., ZENASNI, F. (2015), *Psychologie de la créativité*, 2<sup>Ed</sup>, Paris : Armand Collin.
- LUBART, T. (2003), *Psychologie de la créativité*, Paris : Armand Colin, coll. Cursus.
- RUNCO, M. A. (1999), Developmental trends in creative abilities and potential, (pp 537-540), RUNCO, M. A., PRITZKER, S. R. (Eds.), *Encyclopedia of creativity*, San Diego, Californie: Academic Press.
- RENZULLI, J. (1986), The three ring conception of giftedness: a developmental model for creative productivity, (pp 53-92), STERNBERG, R. J, DAVIDSON, J. E, *Conception of giftedness*, New York : Cambridge University Press.

- TORRANCE, E. P. (1976), Creativity testing in education, (pp 136-148), *Creative Child & Adult Quarterly*, 1(3).
- WALLACH, M. A. (1970), Creativity, (pp 1211-1272), MUSSEN, P. H (Ed.), *Carmichael's manual of child psychology*, 3 Ed, New York: Wiley.
- WALLACH, M. A., KOGAN, N. (1965), *Modes of thinking in young children*, New York: Holt, Rinehart & Winston.
- WALLAS, G. (1926), *The art of thought*, New York: Harcourt, Brace and Company.

## Chapitre 11

- BAUTIER, E., (2001), Note de synthèse. La pédagogie et les savoirs : éléments de débat, In: Revue française de pédagogie, volume 137, pp. 117-161., DOI : <https://doi.org/10.3406/rfp.2001.2853>
- BOURDIEU, P., (1976), Le champ scientifique. In: Actes de la recherche en sciences sociales. Vol. 2, n°2-3, juin 1976. La production de l'idéologie dominante. pp. 88-104, DOI : <https://doi.org/10.3406/arss.1976.3454>
- BOURDIEU, P., 2001, Langage et pouvoir symbolique, Paris : Point Seuil.
- BRESSON, F., Compétence iconique et compétence linguistique. In: Communications, 33, 1981. Apprendre des médias, sous la direction de Geneviève Jacquinot. pp. 185-196, DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1981.1499>
- BUISSON, F., 1887, Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, Paris : Hachette. <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f1.item>
- CARMAGNAT, F., ROBSON, E., (1999) Qui a peur du Tamagotchi ?, Réseaux N°92-93, Paris : CNET/Hermès science Publications
- CUNY, X., BOYE, M., L'apprentissage des outils-signes. In: Communications, 33, 1981. Apprendre des médias, sous la direction de Geneviève Jacquinot. pp. 103-141, DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1981.1496>
- ENGESTRÖM, Y. (1987). Learning by expanding : An activity theoretical approach to developmental research, Helsinki : Orienta-Konsultit.
- GUTENBERT, N., Fiordo, R. (éd.), (2019) Rhétoric in Europe : Philosophical Issues, Berlin : Franck & Timme
- HALL, E.-T., (1984a), Le langage silencieux, Paris : Points seuil.
- HALL, E.-T., (1984), La danse de la vie, Paris : Points seuil.
- HALL, E.-T., (1979), Au-delà de la culture, Paris : Points seuil.
- HALL, E.-T., (1971), La dimension cachée, Paris : Points seuil.
- HEIDT, E., La taxonomie des médias. In: Communications, 33, 1981. Apprendre des médias, sous la direction de Geneviève Jacquinot. pp. 51-74., DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1981.1494>
- IN-TELE 98, Internet-based teaching and learning, Actes du colloque In-Tele 1998, Frankfurt am Main : Peter Lang
- JAILLET, A., 2005, Manuels scolaires et films pédagogiques Sémiotique des médias éducatifs, Paris : L'Harmattan.
- JAILLET, A., 2009, Le numérique dans l'enseignement et la formation : Analyses, traces et usages, Paris : L'harmattan

- KASDALI, S., JAILLET, A., (2013), Modélisation des interactions langagières, *Ela, Etudes de linguistique appliquée*, 206/4 N°184 ; consulté le 1/7/2024 : <https://shs.cairn.info/revue-ela-2016-4-page-491?lang=fr>
- LEONTIEV, A. N. (1978). *Activity, consciousness, and personality* (M. J. Hall, Trad.). Englewood Cliffs, NJ : Prentice-Hall. (Publication originale russe en 1975)
- LINTON, R., *Le fondement culturel de la personnalité*, Paris, Dunod, 1986, pp 44-45
- MAILHIOT, G. B., (1968) *Dynamique et genèse des groupes - Actualités des découvertes de Kurt Lewin*, Paris : Editions de l'Epi.
- PIAGET, J., 1994, *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel; Paris: Delachaux et Niestlé. (8e éd. 1994.), consulté le 1/07/2024  
[https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP45\\_FdS\\_TDM.pdf](https://www.fondationjeanpiaget.ch/fjp/site/textes/VE/JP45_FdS_TDM.pdf)
- PIATTELLI-PALMARINI, M., 1979, *Théories du langage Théories de l'apprentissage Le débat entre Jean Piaget et Noam Chomsky*, Paris : Points Seuil.
- QUINTILLIEN, 1975, *De l'Institution oratoire. Tome 1, Livre I* ; éd. Jean Cousin. Paris : Les Belles Lettres, 1975.
- RAMACHANDRAN, V., 2011, *Le cerveau fait de l'esprit*, Paris : Dunod.
- REBOUL, O., 1991, *Introduction à la rhétorique*, Paris : PUF
- REBOUL, O., 1984, *La rhétorique, Que sais-je ?*, Paris : PUF
- SALOMON, G., 1981, *La fonction crée l'organe*. In: *Communications*, 33, Apprendre des médias, sous la direction de Geneviève Jacquinet. pp. 75-101, DOI : <https://doi.org/10.3406/comm.1981.1495>
- PANSHOO, S., JAILLET, A., 2020, Content analysis and learning analytics on interactions of unsupervised learners in an online learning environment, *Innovation in Information Systems and Technologies to Support Learning Research: Proceedings of EMENA-ISTL 2019 3*, Berlin : Springer
- TURCKLE, S., 1995, *Life on the screen*, New York : Simon and Shuster.
- VYGOTSKY, L. S., 1987, *Thinking and speech* (N. Minick, Trans.). Dans *The collected works of L. S. Vygotsky, Vol. 1: Problems of general psychology* (R. W. Rieber et A. S. Carton, Dir.) (Publication originale russe en 1934 *Myschleniei rechí*, pp. 39-285, 375-384, 387-389). New York : Plenum.

## Remerciements

Merci à Sophie Charles pour son aide sur les schémas, et à Dayanah Boulange pour son attentive relecture.

Pour le chapitre 2, nous remercions :

Marie-Claude Boyer-Roche, directrice de cabinet, rectorat de La Réunion

Laetitia Cibrario, principale, collège de la Lombardière, Annonay

Stéphanie Bagnolet-Benard, principale du collège Titan, Le Port

Patrice Gros, directeur académique des services de l'éducation nationale de l'Ardèche

Médéric Hoarau, principal adjoint, collège Mille Roches, Saint-André, La Réunion

Delphine Hustache, principale adjointe, collège international Valbonne, Alpes-maritimes

Lionel Mailfert, collège Paul Hermann, Saint-Pierre, La Réunion

Sylvie Planchard, principale collège Mille Roches, Saint-André, La Réunion

Thierry Meslet, chef de division, rectorat de Montpellier

Laurent Monney, principal, collège de Montpesat, Ardèche

Yannick Poirier, principal, collège Misedon, Port-Brillet, Mayenne

Yann Renault, principal, collège Rosa Parks, Rennes

Sébastien Rivemale, principal, collège François Mitterrand, Clapiers, Hérault

Bénédicte Robert, rectrice de l'académie de Poitiers

Claude Studer, principal, collège Jardin des Plantes, Poitiers

Jean-François Véran, principal, collège Darius Milhaud, Marseille.



*Dépôt légal septembre 2024*  
*Achevé d'imprimer pour le compte des Éditions De Bonne Heure en septembre 2024*  
*Par Imprimerie Reprocolor-Lille, Nord*  
*Imprimé en France*