

L'articulation entre la classe et d'autres espaces

Petit témoignage très sélectif à propos de l'atelier 2

Jean-Louis Dufays

Université catholique de Louvain, CRIPEDIS

Avant-propos

Que le contexte spatial exerce une influence non négligeable sur les contenus et les modalités des activités d'enseignement-apprentissage paraît hors de doute, et pourtant le rôle de l'espace dans les recherches en didactique des disciplines n'avait guère suscité jusqu'à ce jour une attention particulière de la part des chercheurs du domaine. Il faut donc se réjouir que cette thématique devienne aujourd'hui un objet d'intérêt, comme en témoigne non seulement le présent séminaire, mais aussi les 15^{es} rencontres des chercheurs en didactique de la littérature qui ont eu lieu à Sherbrooke en mai 2014 et qui avaient pour thème « Les temps et les lieux de la lecture ».

Parmi les espaces en jeu dans l'enseignement-apprentissage, il était raisonnable de supposer que le rapport entre la classe et les autres espaces présente un caractère essentiel. Il en va en effet d'une part de la *contextualisation* des apprentissages, puisque le savoir vient en principe d'ailleurs que de la classe, et d'autre part de leur *finalisation*, puisque le savoir appris à l'école est en principe fait pour déboucher sur un usage extrascolaire. La centralité accordée au savoir dans les recherches en didactiques ne peut qu'aller de pair avec une attention aux différents lieux où ce savoir s'origine, se construit, se transmet et s'approprie.

Des différences significatives peuvent cependant être observées en ce qui concerne le rapport à l'espace extrascolaire entre les types et les niveaux de formation. Ce rapport est par exemple beaucoup plus prégnant dans le contexte de la formation professionnelle que dans celui de l'enseignement scolaire, ou dans le contexte de l'enseignement qualifiant que dans celui de l'enseignement général. Ce rapport varie aussi en fonction des disciplines. Si, en éducation physique et sportive, en géographie ou en langues, le rapport à l'espace extrascolaire constitue un des fondements de l'apprentissage visé, il apparaît comme davantage optionnel en mathématiques ou en philosophie. Enfin, ce rapport diffère largement selon les acteurs : si certains espaces de travail sont propres à l'enseignant, d'autres sont propres à l'élève, et les espaces de travail « privés » se distinguent bien évidemment de l'espace commun de la classe.

Cette diversité des rapports à l'espace extrascolaire était particulièrement palpable dans l'atelier auquel je fais ici écho. Les interventions y concernaient en effet les relations et les tensions entre les espaces en jeu dans cinq contextes bien différenciés : (1) celui de la formation

des enseignants (Rosine Galluzzo-Dafflon), (2) celui du travail de l'enseignant (Thierry Philippot et Anne Glaudel), (3) celui d'une visite des élèves au musée (Cora Cohen-Azria et Ana Dias-Chiaruttini), (4) celui d'une recherche-action sur une séquence didactique (Rosianne Arseneau, Denis Foucambert et Pascale Lefrançois) et (5) celui d'un projet « Eclair » en multipartenariat de type « Léa » (Nicole Biagioli, Serge Quilio et Frédéric Torterat). À cette diversité des espaces s'ajoute celle des disciplines et des domaines du savoir concernés : l'écriture littéraire (1), la géographie (2), l'art et les sciences (3), la grammaire de phrase (4) et le lexique (5).

Au cours de l'atelier, deux questions – parmi les six qui avaient été pointées par les animatrices – ont été particulièrement débattues : celle du rapport entre l'espace et le point de vue et celle du rapport entre l'espace et le discours. Je les développerai ici brièvement tour à tour.

1. Espace et point de vue

D'où le chercheur se place-t-il pour regarder l'espace de l'activité enseignante et/ou apprenante ? Et qu'est-ce que son point de vue implique sur sa posture, sa méthodologie ?

Premier constat à ce propos : parce qu'il est susceptible d'être perçu de différents points de vue, l'espace est une source d'ambivalences lorsque le même intervenant cumule plusieurs casquettes. Rosine Galluzzo-Dafflon a ainsi dit avoir éprouvé cette fluctuation en observant le travail de ses étudiants dans le triple contexte de leur formation universitaire disciplinaire, de leur formation professionnelle à l'IUFM (désormais l'ESPE) et de leur activité sur les lieux de stage. De même, un enseignant change de statut aux yeux de ses élèves selon qu'il leur donne cours en classe ou qu'il les accompagne dans le cadre d'une visite de musée. Il n'est pas déraisonnable de penser que ces variations de statuts liés aux espaces d'intervention exercent un impact assez considérable sur l'implication des acteurs, sur les objets de l'activité et sur la nature même de celle-ci. Observer un enseignant dans sa classe ou l'entendre témoigner de la manière dont il a préparé son intervention à son domicile, c'est se donner deux accès sensiblement différents à la compréhension de son travail. Et pour les élèves, observer une œuvre d'art dans un lieu qui lui est spécialement dédié, c'est accéder à une valeur qui ne leur est guère accessible en contexte scolaire.

Deuxième constat : la focalisation sur l'espace empirique peut constituer une limite, un obstacle, voire un critère d'observation artificiel qui occulte l'essentiel de ce qui est en jeu dans l'enseignement-apprentissage. Au-delà de la distinction matérielle entre les espaces scolaires et extrascolaires, n'y aurait-il pas lieu de s'intéresser aux différents *territoires mentaux* qui sont mobilisés dans les différentes situations et activités proposées aux élèves ? Qui plus est, en raison même des limites qu'il impose, l'espace peut aussi être considéré, de manière dynamique, comme un tremplin qui oblige le chercheur à aller chercher d'autres données, à déplacer sa position initiale, à décroquer ses catégorisations, à réinterroger le réel déjà

observé... voire à revoir le design de la recherche lorsqu'il apparaît qu'elle portait sur des contextes trop restreints.

Il arrive que ce soit l'objet même de la recherche qui doive être configuré en fonction de la prise en compte de différents rapports à l'espace : c'est par exemple le cas dans la recherche présentée par Thierry Philippot et Anne Glaudel, qui visait précisément à croiser les regards du chercheur, du formateur et de l'enseignant sur l'analyse de l'activité réelle de l'enseignant de la géographie. Parce qu'elle impliquait de s'intéresser non seulement à l'activité de l'enseignant en classe, mais aussi dans le cadre de son travail à domicile, cette question de recherche a amené les chercheurs à recourir à différents ensembles de données : des enregistrements de séances, des entretiens en autoconfrontation simple, des entretiens qui invitaient les enseignants à donner des instructions au sosie (selon la méthodologie développée par Oddone & al.¹ dans les années 1980) et des entretiens en autoconfrontation croisée.

2. Espace et discours

Le deuxième thème qui a été particulièrement débattu au sein de l'atelier est celui des relations entre les différents types d'espaces et le discours des acteurs observés. Quelles sont les pratiques langagières convoquées par ces acteurs, en quoi sont-elles liées à des espaces spécifiques, et qu'apporte leur analyse aux recherches en didactiques ? Lorsqu'une recherche s'intéresse au discours de tel ou tel acteur, celui-ci constitue-t-il l'objet, la finalité même de la recherche concernée, ou seulement un appui de celle-ci ?

Plusieurs intervenants de l'atelier ont souligné que les relations entre espaces et discours tiennent d'abord au fait que les discours étudiés par les chercheurs sont fortement conditionnés par la manière dont ils ont été recueillis, et donc notamment à l'espace qui les conditionne. Par exemple, l'autoconfrontation qui donne accès à l'étude du discours d'un enseignant de géographie débouche largement sur un discours non linéaire, fragmenté, qui confère un caractère similaire au travail de cet enseignant.

Un autre constat est que le discours des acteurs est aussi fortement conditionné par le contexte spécifique, notamment institutionnel, de l'expérience observée. Ainsi, le discours qui est tenu par les enseignants comme par les élèves en contexte muséal diffère fortement de celui qui est tenu en contexte scolaire : Cora Cohen-Azria & Ana Dias-Chiaruttini constatent qu'une fois qu'ils sont plongés dans l'espace « différencié » du musée, les élèves ne sont plus tout à fait seulement des élèves mais ils ne sont pas non plus tout à fait de simples visiteurs : ils occupent une place intermédiaire, et celle-ci donne à leurs discours un statut à part, qui requiert d'être étudié en tant que tel.

¹ Oddone I. (1980). Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail. Paris, Éditions sociales.

3. Des apports

S'il s'agit à présent de dégager les apports de cet atelier, ils me semblent tenir principalement dans le déplacement dont le rôle de l'espace extrascolaire a fait l'objet au fil des échanges. Si au début de l'atelier, cet espace a surtout été thématiqué comme pluriel, ambigu, fragmenté, et source de tensions et de difficultés pour les acteurs, il a fait l'objet progressivement d'une vision plus « intégrative », plus complexe, davantage fondée sur l'idée de continuum et de complémentarité. Cette évolution du point de vue sur la diversité des espaces de travail varie certes selon les intervenants et selon les objets étudiés, mais le souci d'intégrer la tension et de la concevoir comme un tremplin plutôt que comme un problème, m'apparaît comme le signe d'un certain volontarisme didacticien, voire d'une forme d'éthique scientifique : dès l'instant où la recherche porte sur l'activité des enseignants ou des formateurs, il y aurait comme une nécessité à considérer ces derniers comme des professionnels compétents dans la gestion des tensions qui leur incombent et capables de rendre cohérents leur rapport à une diversité d'espaces plutôt que comme des agents démunis confrontés à des contradictions qui les dépassent.

Dans la même perspective, j'ai été intéressé par la proposition de Nicole Biagioli d'ajouter à la notion d'espace celle de « territoire », voire de substituer celle-ci à celle-là. Outre ses relents deleuziens, la notion de territoire présente en effet l'intérêt de paraître plus souple, plus adaptable – on peut changer de territoire sans changer d'espace, par le seul effet de la parole ou de l'imaginaire –, et de comporter notamment une dimension identitaire qui permet de l'associer plus fortement aux individus.

4. Des provocations... et des défis pour la recherche et pour la formation

J'aimerais conclure cette trop brève synthèse en pointant deux propos qui ont été tenus lors de l'atelier et qui m'apparaissent comme des provocations, au bon sens du terme, pour le développement de nos pratiques de recherche.

Le premier propos disait en substance que « les différents espaces de la formation ne s'articulent qu'en situation de classe, au départ du terrain », ce qui signifie d'une part qu'il pourrait être vain de chercher à théoriser ces espaces *à priori*, et d'autre part qu'avant d'être une activité pour le chercheur, l'analyse des espaces en jeu incombe prioritairement aux formateurs et aux enseignants, dans la mesure où ils ont vocation à devenir les théoriciens de leur pratique.

La seconde provocation était le constat, guère nouveau mais quelque peu désolé, selon lequel « trop d'enseignants ne se préoccupent nullement de didactique ». A fortiori, ceux-ci ne

trouveraient-ils pas étrange que des chercheurs consacrent une journée à s'interroger sur les différents types d'espace en jeu dans leur activité ? Ce scepticisme sur l'utilité de nos interrogations a même gagné l'une des participantes qui s'est demandé si « finalement, on ne pourrait pas se passer de l'espace », arguant que « ce n'est pas là le cœur de notre problématique ». Cette difficulté à privilégier le thème de l'espace n'était pas isolée : plusieurs fois, les échanges dans l'atelier ont glissé de la question de l'espace à celle, certes plus fondamentale, des objets et des méthodes des recherches en didactiques. Ce qui précède montre pourtant que l'espace constitue un utile analyseur des observations de pratiques enseignantes et apprenantes ainsi qu'un efficace déclencheur de discussion. Cela ne suffit-il pas à attester de sa fécondité ?