

Quelques éléments de réflexion sur l'étude de la transmission d'une connaissance pratique

Carole LE HENAFF
CREAD

Université de Bretagne Occidentale – INSPE de Bretagne

Résumé :

L'objectif de ce texte est de présenter quelques éléments d'un projet en cours, dans le cadre d'une ingénierie coopérative, « Cultures et Langues à l'École ». Dans l'ingénierie, les parents d'élèves sont considérés comme les connaisseurs d'une langue, d'une culture, dont ils viennent présenter, dans les écoles, des « morceaux de pratique ». Ces morceaux de pratique sont rattachés à un « modèle de culture » exprimé au moyen d'un langage spécifique, un « jargon ». Des entretiens sont menés avec eux, avec pour objectif de comprendre leurs pratiques, et sont une des bases du travail pour la construction d'éléments de la séquence en classe, dont nous montrerons quelques extraits.

Abstract:

The aim of this text is to present a few elements of an ongoing project, within the framework of cooperative engineering, "Cultures and Languages at School". In this engineering project, parents of schoolchildren are seen as connoisseurs of a language or culture, and come to schools to present "pieces of practice". These pieces of practice are attached to a "pattern of culture" expressed in a specific language, a "jargon". Interviews are conducted with them, with the aim of understanding their practices, and are one of the bases for the construction of elements of the classroom sequence, from which we will show a few extracts.

Mots clés : transmission, culture, jargon, connaissance pratique, entretien

Key-words: transmission, culture, jargon, practical connoisseurship, interview

1. Introduction

L'objectif de ce texte est de présenter quelques éléments d'un projet en cours, dans le cadre d'une ingénierie coopérative, « Cultures et Langues à l'École ». Ce travail prend trois

directions principales, que nous allons détailler ci-après. Il s'inscrit dans le cadre du développement des ingénieries coopératives (Sensevy, 2011 ; CDpE, 2024) et dans le cadre de travaux récents en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique (CDpE, 2019 ; Sensevy, Gruson & Le Hénaff, 2019 ; Le Hénaff, 2021 ; CDpE, 2024). Pour ce texte spécifique, nous n'entrerons pas le détail de la présentation des principes des ingénieries coopératives, qui sont déjà largement décrits dans les actes du congrès TACD, mais l'ensemble de ce projet s'y réfère.

Nous allons ici tenter de montrer comment la coopération entre professeurs et chercheurs (mais aussi personnels d'encadrement, étudiants, formateurs) peut amener à construire une entrée dans la connaissance pratique d'une langue, d'une culture, qui vise une émancipation vis-à-vis de la forme scolaire classique (CDpE, 2019 ; Sensevy, 2019), et la construction d'un rapport entre intelligence et représentation, associé à l'égalité (Sensevy, 2020 ; Quilio, 2022 ; CDpE, 2024).

2. Présentation du collectif de l'ingénierie

Le collectif « Cultures et Langues à l'École » existe depuis 2017, en Bretagne. Quatre écoles y participent. Les classes des douze professeures du projet sont des classes d'école maternelle (petite, moyenne, grande section) pour 10 d'entre elles. Deux classes sont en cycle 2 (CP et CE1). Le collectif est constitué d'une petite vingtaine de personnes : douze professeures, deux enseignantes-chercheuses, deux conseillères pédagogiques, une formatrice, deux docteurs en didactique, trois étudiantes en master « Recherches en Didactique », une inspectrice du premier degré. En 2023, le groupe de travail est devenu un Lieu d'Éducation Associé auprès de l'Institut Français de l'Éducation, le LéA « RING - CLE » (Réseau d'Ingénieries – Cultures et Langues à l'École).

3. La notion de connaissance pratique pour notre travail

Dans l'ingénierie, les parents d'élèves occupent une place particulière. Ils sont considérés comme les connaisseurs d'une langue, d'une culture, dont ils viennent présenter, dans les écoles, des « morceaux de pratique », par exemple des recettes de cuisine, des chants,

des berceuses. Ces morceaux de pratique sont rattachés à un « modèle de culture » exprimé au moyen d'un langage spécifique, un « jargon » (Sensevy, 2019 ; Sensevy, Gruson & Le Hénaff, 2019 ; Le Hénaff, 2021, 2022). Par exemple, préparer du pain, c'est un modèle de culture. Endormir un bébé avec une berceuse, c'est un modèle de culture.

Les parents sont ainsi vus comme les connaisseurs pratiques d'une œuvre dans une certaine situation ou, pour reprendre Sensevy (2023), une « situation-œuvre ». C'est-à-dire que ce pain qu'ils fabriquent, ce bercement qu'ils accompagnent d'un chant, c'est une œuvre dont ils ont une connaissance pratique, qu'ils expriment avec un jargon particulier, dans une situation dont ils sont devenus familiers.

4. Méthodologie et hypothèses de travail

Des entretiens sont menés avec les parents d'élèves, avec pour objectif de comprendre leurs pratiques, « à quoi ça sert ». Des questions comme « en général, c'est transmis comment, par qui ? », « qui vous a appris à faire comme cela ? », « est-ce que vous l'apprenez à vos enfants, comment, dans quelle langue ? » visent à recueillir quelques éléments de « l'ontologie didactique » de leur pratique, « l'idée qu'elle est ce qu'elle est parce qu'elle a été apprise » (Sensevy, 2011) et parce qu'elle est vise à être transmise à son tour, souvent d'une génération à l'autre.

Des questions comme « pourquoi cette comptine est importante pour vous ? », ou encore, « qu'est-ce qui fait que vous pensez que cette berceuse fonctionne, pour coucher les enfants ? », « qu'est-ce qui fait que la recette est réussie ? », sont systématiquement posées aux parents, qui sont aussi mis en situation de montrer comment ils font, comment ils en parlent. L'objectif est de tenter de comprendre ce à quoi les parents tiennent plus particulièrement, ce à quoi ils accordent de la valeur (Dewey, 2011), ce qui leur semble essentiel (dans une visée d'essentialisation, au sens de Lefevre, 2018). Par exemple, au cours d'entretiens portant sur des berceuses, les parents sont invités à prendre dans les bras une poupée de la classe, afin de montrer comment faire, en chantant. Ces moments de l'entretien, filmés, permettent souvent de repérer un geste (une manière de faire) de connaisseur pratique, geste de connaisseur pratique qui va ensuite se trouver au cœur du dispositif de transmission, parce qu'il porte une signification forte de la pratique. Certains de ces extraits vidéo sont en effet utilisés avec les élèves, en classe, afin de leur faire étudier, décrire, imiter ces manières de faire. Les parents

sont également filmés en classe, en présence des élèves, lorsqu'ils viennent chanter, cuisiner. La description de ces films de pratique, par les élèves, qui commentent ce que font les parents, et qui s'en servent ensuite pour créer collectivement de nouvelles représentations de la pratique, en vue de la transmettre à une autre classe, est un élément essentiel du travail. Souvent, parce que les entretiens avec les parents ont permis de repérer ce à quoi ils tiennent, nous filmons plus spécifiquement (par des effets de zoom, par exemple) ces éléments – qui sont discutés et *critiqués* – et les élèves les repèrent à leur tour sur les vidéos, et y insistent lors de la transmission à une autre classe. Des séances spécifiques, lors d'ateliers d'imitation dans les coins poupées, coins cuisine des classes, amènent aussi à repérer et à travailler ces éléments de la pratique.

Les hypothèses de travail, qui fondent les questions étudiées dans le groupe, sont les suivantes. L'entrée dans un modèle de culture repose sur i) un travail de compréhension et de description de ce que font les connaisseurs pratiques, et du langage qu'ils utilisent pour dire ce qu'ils font, ii) une familiarisation progressive à une pratique, à travers des situations possédant des « airs de famille » les unes avec les autres, iii) l'imitation de ce à quoi les connaisseurs tiennent, iv) la création, en coopération, de représentations de la pratique en vue de sa compréhension, de son éventuelle transformation, et de sa transmission. Pour entrer dans la culture (Bruner, 1996), nous tentons de faire faire l'expérience concrète de ses « problèmes fondamentaux » (Dewey, 2011) par les élèves. Faire la cuisine, endormir un bébé, sont des exemples de ces problèmes, travaillés par celles et ceux (les parents) qui développent une connaissance pratique de la manière dont on peut les résoudre au quotidien. En faisant étudier, par les élèves, comment ces problèmes peuvent être résolus, travaillés, l'objectif est de les amener à développer à leur tour une intelligence de ces modèles de culture, de ce qu'on en dit. L'entrée dans la langue repose sur une entrée dans la culture des pratiques de cette langue (Le Hénaff, 2022).

L'ensemble des données dont il est question ci-dessus sont filmées ou enregistrées. Une partie de ces données est transcrite, sous forme de tableaux donnant à voir les noms des personnes, les numéros des tours de parole, et nous y ajoutons quelques photogrammes qui nous semblent représenter bien un moment de la séance, ou de l'entretien (par exemple, lorsqu'une manière de faire est particulièrement montrée, exprimée).

5. Un exemple

Nous développons les différents éléments qui viennent d'être précédemment détaillés en appui sur un exemple concret issu d'une des classes de l'ingénierie. Dans cette classe de moyenne section, située dans une commune proche de la ville de Rennes, et constituée de 25 élèves environ, un travail sur le pain a été effectué tout au long de l'année. Les élèves ont étudié plusieurs recettes de pain, en ont fabriqué eux-mêmes, et sont allés visiter la boulangerie près de l'école, visite au cours de laquelle les boulangers leur ont montré comment se préparait la pâte à pain dans leur atelier. Lors de la séquence dont nous allons parler ci-après, une mère d'élève, d'origine marocaine, est venue présenter une recette de pain berbère. Cette préparation dure entre une heure trente et deux heures. Une première étape de travail de la pâte dure 30 minutes (pétrissage), et est suivie de 30 minutes de repos. Une seconde étape a lieu, permettant de former un cercle de pâte « aplatie ». Enfin, la cuisson dure une vingtaine de minutes. Lorsqu'elle s'exprime, elle parle en français, en utilisant de temps à autre quelques mots de berbère. Avant cette présentation, un entretien a été conduit avec elle.

5.1. Quelques extraits des entretiens

Le tableau ci-dessous reprend quelques extraits du premier entretien mené avec la mère d'élève, avant la présentation de sa recette dans la classe. Au début de l'entretien, lorsque la chercheuse demande s'il y a des choses indispensables pour bien réussir la recette, la « connaissanceuse pratique » insiste sur le pétrissage de la pâte. S'ensuit alors la discussion ci-dessous, concernant cette étape de la préparation.

CLH	Est-ce qu'il y a quelque chose de particulier pour bien réussir la recette ?
Mère	Le pétrissage, c'est un petit peu de travail
CLH	Et pour vous bien pétrir c'est quoi ?
Mère	C'est quand on prend la pâte, on la ramène vers soi, on la re-amène, et on la retourne... C'est assez simple, du coup, après nous on a l'habitude depuis tout petits on faisait avec notre maman... à force, ça rentrait, à force de la voir faire, de la voir faire, et puis on essaie de faire une fois deux fois bon des fois on rate hein des fois c'est trop liquide des fois c'est assez dur. Et à force de faire voilà on a appris comme ça, et c'est comme ça là-bas. On la voyait faire, on la voyait faire depuis toujours, à force de le faire, une fois je lui ai demandé si je pouvais faire, donc j'ai commencé à faire, j'en avais partout, la pâte qui collait c'était dur du

	coup moi je rajoutais l'eau pour ne pas qu'elle colle, alors qu'une fois qu'elle colle il ne faut pas rajouter l'eau mais moi je ne savais pas alors c'était encore pire. Donc elle venait, elle rattrapait un petit peu le truc, elle rajoutait de la farine, jusqu'à ce que je réussisse à faire
CLH	Mais comment vous avez su que vous aviez réussi à faire ?
Mère	Dès que ça ressemblait un petit peu à celui de la maman, ça commençait à se rapprocher un peu de celui de la maman, c'est que on est sur une bonne voie
CLH	Quand vous dites se rapprocher c'était ?
Mère	Au début c'était visuellement, alors le visuel si c'était à peu près pareil et puis ensuite quand on découpe si on voit la mie c'est à peu près pareil, les petites bulles à l'intérieur, dans la mie. Et au fur à mesure dès qu'on nous disait que c'était bon, c'est que c'est bon on a réussi... Les mamans en général elles n'aiment pas trop qu'on les dérange soit on regarde et on ne parle pas au début elle dit bon on va mettre la farine, la semoule mais il n'y a pas de grammage donc c'est vraiment à vue d'œil, un bol de farine deux bols de semoule et nous on posait des questions des fois mais pourquoi c'est trop liquide ? mais pourquoi c'est pas assez ? bon ben après elle expliquait, elle expliquait, elle expliquait et puis on avait toujours notre petite boule de pain nous du coup on essayait de faire, et voilà c'est venu comme ça. Oui oui voilà c'est ça donc pour l'eau elle disait <i>kat hemer hemer</i> ça veut dire un petit peu, on ne prend jamais une quantité d'eau qu'on met en une seule fois parce que si la farine c'est une farine qui absorbe, si elle absorbe pas, voilà donc il faut vraiment y aller tout doucement. Petit à petit tout doucement jusqu'à former une boule pas dure, il faut qu'elle soit molle mais qui colle surtout pas aux doigts.

Lors de l'entretien ci-dessus, la mère d'élève, pour parler du pétrissage, passe un temps assez long à décrire comment s'y prendre. La question posée par la chercheuse, « et pour vous, bien pétrir c'est quoi ? », vise à rendre observable ce à quoi elle accorde de la valeur dans le pétrissage de la pâte. Les valeurs, selon Dewey, sont « des événements concrets, et les désirs et les intérêts qui sont en rapport avec elles ne sont pas des états internes mais des modes de comportement et des conduites observables » (Bidet, Quéré & Truc, 2011, p. 18). Il s'agit donc, dans le dispositif, de rendre observable ce à quoi tient la connaissance, pour réussir la recette.

Ces éléments ont ensuite été discutés dans le collectif de l'ingénierie, et les professeures de l'école dans laquelle est venue la connaissance pratique ont également eu l'occasion d'échanger régulièrement avec elle, mais aussi avec d'autres parents venant présenter des recettes de pain, sur le pétrissage. Ces échanges ont eu lieu de manière informelle. Les éléments sur lesquels elle insiste, comme l'ajout progressif de farine, et non

d'eau, afin d'éviter que la pâte colle aux doigts et soit plus difficile à travailler, ont été exposés (par elle) aux élèves lors de la première présentation de la recette, et vont se retrouver au cœur du dispositif tout au long de la séquence.

5.2. La séquence

Le tableau ci-dessous résume globalement l'organisation de la séquence avec une classe de moyenne section, qui s'est déroulée pendant cinq à six semaines. En fin de séquence, une transmission de la recette a lieu, avec une autre classe, de grande section. Cette autre classe suit la même séquence, avec une recette proche (pain tunisien), et transmettra à son tour la recette de pain tunisien.

Hors classe	Étapes et séances en classe	Image extraite du film en classe	Quelques dates-repères
Entretien 1	Venue de la mère d'élève, pour raconter l'histoire de sa recette (pain berbère) Présentation de sa recette, effectuée devant la classe, et filmée. Présentation en français, ponctuée de quelques mots en berbère.		27 mai 2023
	Rappel de la recette par les élèves, en appui sur le film Prise de notes, par la professeure, sous la dictée des élèves. Organisation d'éléments de la recette au tableau (actions écrites, images collées).		
	Imitation « commentée » de la recette par les élèves, en appui sur le film, à l'aide de pâte à modeler, et à l'aide des ustensiles de la recette (saladier, bol...), ainsi que de certains ingrédients en quantité très réduite		

<p>Entretien 2</p>	<p>Recette complète effectuée par les élèves, en présence de la mère, venue les aider, et qui « corrige » certaines manières de faire, pour pétrir « plus fort », par exemple (en donnant « des coups de poings » pour « dégazer » la pâte, en « appuyant avec 4 doigts »).</p>		<p>15 juin 2023</p>
	<p>Auto-analyse critique du film de la recette ayant été effectuée par les élèves le 15 juin, création de représentations en vue d'une transmission (« comment va-t-on montrer et expliquer aux copains ce qu'il faut faire ? »).</p>		
	<p>Transmission de la recette à une autre classe de l'école (GS), qui transmet en retour une recette de pain (apprise avec une autre parente d'élève). Pour cette séance, deux « transmetteurs » expliquent et aident à faire la recette, quatre « boulangers » (GS) effectuent une pâte collective, puis travaillent chacun·e un bout de pâte</p>		<p>3 juillet 2023</p>
	<p>Suite au partage de recettes, discussion orale sur des éléments de comparaison. Quelles différences, quels points communs entre ces recettes, ces deux « versions » de la préparation du pain ?</p>		<p>3-4 juillet 2023</p>

5.3. Zoom sur quelques éléments du dispositif : le saladier

Lors de l'étude du film de la recette, qui a pris plusieurs aspects (étude de la recette effectuée par la connaissanceuse pratique, puis de la recette effectuée par les élèves) au fil des séances, certains gestes, qui n'avaient pas été commentés par la mère d'élève, sont particulièrement discutés par les enfants. C'est la professeure qui, en appui sur la vidéo, attire leur attention sur le point suivant. Il s'agit de l'usage différencié des deux mains lors du pétrissage : pendant qu'une main pétrit la pâte dans le saladier, l'autre main tourne le saladier. Les élèves reviennent sur cette action de « tourner la pâte et le saladier », après avoir (re)vu le film de la présentation de la recette du 27 mai.

PE	Qu'est-ce qu'elle faisait avec ses deux mains et le saladier ?
Elijah	Elle mettait qu'une main
PE	Et l'autre main à quoi servait-elle ?
Chloé	À tourner la pâte
PE	Alors y en a une qui s'occupait de la pâte et l'autre...
Elio	Elle tournait le saladier
	Donc elle tourne le saladier, alors vas-y Clara (<i>demande à une élève de montrer comment faire</i>)
Clara	

Pendant cette séance qu'on pourrait appeler « imitation commentée » des gestes de pétrissage, les élèves imitent ce qu'ils ont compris de la recette, à l'aide des ustensiles et d'ingrédients en quantité réduite, ainsi que de pâte à modeler. Le mouvement simultané du pétrissage de la pâte et du tournage du saladier sera particulièrement travaillé lors de la séance du 15 juin 2023, en présence de la connaissanceuse pratique, venue aider. Elle fera les remarques suivants, dans un entretien à la suite de cette séance :

Mère	J'ai vu ils ont eu du mal à ramasser toute la pâte, toute la farine
------	---

CLH	Dans le saladier ?
Mère	Voilà ils ont mis toute l'eau d'un coup, et à la fin la pâte elle était trop liquide
CLH	Oui, d'accord
Mère	D'autres ils avaient pas mis assez, enfin c'est vraiment le dosage
CLH	Le dosage de l'eau
Mère	Voilà, de l'eau et j'ai vu ils avaient aussi un peu du mal à pétrir la pâte
CLH	Oui ils ont pris, ils tenaient le saladier et puis ça restait un peu comme ça

Lors des analyses de la recette filmée, qui suivront en classe, cette manière de tenir l'ustensile tout en pétrissant sera reprise et discutée. L'imitation de ce à quoi la connaissance tient, de ce à quoi elle accorde de la valeur (Dewey, 2011) est à la fois mise en œuvre et « critiquée », c'est-à-dire que cette imitation repose sur un « entrelacement en tradition et création » (Sensevy, à paraître). À partir d'un exemple de la manière dont on travaille la pâte dans la culture de la boulangerie, de la préparation de pain, il s'agit donc, au fur et à mesure de leur enquête sur la compréhension de la pratique par les élèves, d'imiter la recette tout en y apportant des ajustements (Le Paven, 2023), des améliorations adaptées à la situation, ici le fait que le saladier en verre de la classe soit plus lourd que celui qui avait été utilisé par la connaissance, ce qui pose le problème de la force du tour de main, pour pétrir la pâte et tourner le saladier en même temps. L'intelligence de l'exemple, ou de l'exemplaire, pour reprendre les mots de Sensevy (à paraître) est une intelligence critique, et une intelligence pratique. L'analyse des films d'exécution de la recette, par exemple, amènent à des discussions de nature à produire une « valuation critique de l'activité » (Sensevy, Gruson & Le Hénaff, 2019), à agir à la manière d'un « connaisseur critique » et à prendre des décisions en conséquence, pour pouvoir continuer à agir, et à tendre vers une posture de « connaisseur pratique » (CdpE, 2024).

Lors de la séance de transmission à une autre classe, au cours de laquelle les élèves travaillent en petits groupes (deux « transmetteurs » qui expliquent et aident à faire la recette, quatre « boulangers » qui effectuent une pâte collective, puis travaillent chacun·e un bout de pâte), ils finissent souvent par travailler à deux : pendant que l'un·e tient le saladier et le fait tourner, l'autre travaille la pâte.



Lors de ces échanges, les élèves « transmetteurs », comme on peut les voir sur les images ci-dessus, indiquent ceci : « Tu pétris et tu tournes le saladier , « tu pétris et tu tournes, tu tournes ».

5.4. Zoom sur quelques éléments du dispositif : la formation d'un cercle de pâte

La professeure attire également l'attention des élèves, régulièrement pendant la séquence, sur deux éléments. Le premier, que la connaissance pratique a appelé « les coups de poings dans la pâte », qui sert à « dégazer » après un temps de repos, et le deuxième, qui consiste à « appuyer sur la pâte avec le bout des doigts », à la retourner plusieurs fois, « comme une pizza », tout en travaillant à la formation d'un cercle de pâte aplatie. Lors de la présentation, elle insiste sur le fait d'appuyer avec quatre doigts, sans y mettre le pouce, ce qui écraserait la pâte. Elle leur dit également que « la pâte est prête lorsqu'elle ne colle plus aux mains ». Ces éléments sont des étapes « essentielles » de sa pratique, et le fait qu'elle explicite comment elle résout le problème de la pâte qui colle, quand elle parle aux élèves (« à force de faire, à force de prendre et de ramener vers soi »), est un « *worked example* » (un exemple travaillé, Sweller, 2006¹), que les élèves essaieront à leur tour de pratiquer (séances d'imitation, puis de reprise de la recette, en présence de la connaissance pratique), et de critiquer (séances d'analyse de leur propre imitation). Lorsqu'ils s'entraînent avec la pâte à

¹ Cette notion est particulièrement mise au travail dans les écrits de Sensevy, en lien avec celles d'exemple emblématique et d'exemple exemplaire (depuis Kuhn, 1990, à, par exemple, Sensevy, 2011 ; Sensevy, 2022). Elle a aussi été développée dans des publications du Collectif Didactique pour Enseigner (2019, 2024).

modeler, disent ce que fait la mère d'élève (« on donne des coups de poings pour dégazer », « on appuie avec quatre doigts », « on retourne la pâte comme une pizza, ou comme une crêpe », « la pâte est prête quand ça ne colle plus aux mains »), ils enquêtent sur le problème de la pâte qui colle, qui n'est pas suffisamment bien pétrie. Ils agissent comme des « connaisseurs critiques », car les décisions prises pendant les séances d'imitation, ou d'essais répétés, les amènent à produire une évaluation critique de leur activité (Sensevy, Gruson & Le Hénaff, 2019). Suivons ici les propos de Sensevy : « la culture, celle qui émerge du réseau des innombrables arts de faire dans la pratique, c'est ce qui permet l'imitation de l'inimitable, qui repose sur l'entrelacement de la tradition et de la création » (Sensevy, à paraître). On pourrait en dire que, dans les situations qui ont été décrites dans ce texte, la tradition du pétrissage est rendue vivante dans la classe par un processus de création qui repose sur une imitation critique de la pratique, afin de l'ajuster à l'ici et maintenant des élèves. En effet, il faut bien que le pain soit « suffisamment » mangeable, *in fine*, et donc que la pratique des élèves conserve une certaine « qualité du sens du jeu » (CdpE, 2024) de la connaisseuse.

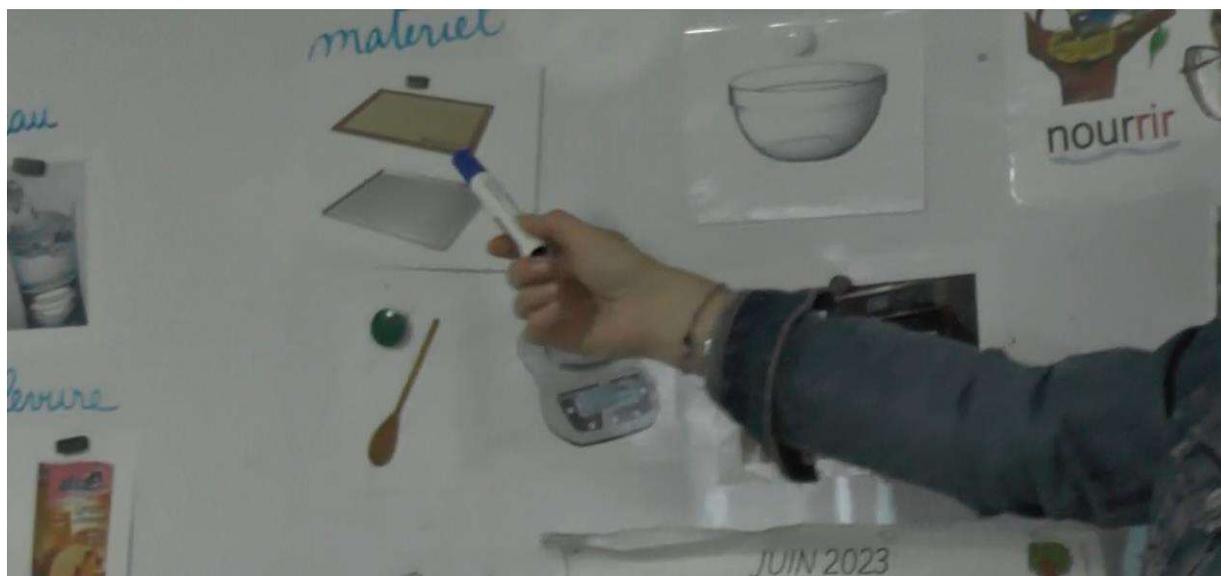
Lors de la situation de transmission avec l'autre classe, les élèves « boulangers », qui effectuent la recette avec l'aide des élèves « transmetteurs », ne parviennent pas facilement à écraser leur boule de pâte pour façonner un cercle. La pâte a tendance à se déchirer, ou bien à ne pas s'aplatir. Les élèves « boulangers » (classe de grande section) questionnent les « transmetteurs » (classe de moyenne section) sur la manière dont ils jugent l'aspect de la pâte, comme on peut le voir ci-dessous.

Élève « boulanger »	Est-ce que c'est bien comme ça ?
Élève « transmettrice »	<p data-bbox="545 1485 957 1518">Un peu plus grand quand même</p>  <p data-bbox="545 1998 1161 2027"><i>(ajoute de la farine)</i> Après il faut faire un cercle</p>

Un peu plus tard, les élèves « transmetteurs » indiqueront aux « boulangers » qu'ils peuvent essayer d'écraser leur pâte « comme une crêpe ». On peut voir, ci-dessous, une image au cours de cet échange (l'élève de moyenne section, à droite de l'image, indique à l'élève de grande section, à gauche, de « faire comme pour une crêpe »).



Une des idées centrales dans le travail de cette séquence est que le dispositif puisse amener les élèves, à partir de ce à quoi la connaissance pratique accorde de la valeur, à *imiter sa manière de travailler un problème, tout en critiquant, ajustant, et perfectionnant leur propre rapport à ce problème*. Une autre idée centrale consiste à les faire travailler sur la manière d'expliciter i) ce que fait la connaissance, ii) ce qu'ils font, iii) ce qu'il y a à faire. Ils travaillent, par exemple, sur la description d'extraits vidéos, ou bien sur l'organisation d'éléments descripteurs de la recette au tableau, comme on peut le voir ci-dessous.



Ces éléments servent aussi de point d'appui pour comparer les différentes versions de recettes de pain qui sont étudiées.

Ainsi, dans le travail au sein de l'ingénierie, la culture est vue comme un perfectionnement continu des pratiques. Continu, parce que ce perfectionnement croît en permanence. Perfectionnement, parce que soumis à une analyse critique. C'est à la fois, comme le dit Crawford (2019), un « réseau de normes », ou un « gabarit culturel à la fois contraignant et suffisamment souple et riche pour laisser place à l'interprétation individuelle », associé à l'essence même de l'éducation. Empruntons, pour terminer, ces propos à Sensevy, dans lesquels nous nous inscrivons pleinement :

« La culture, celle qui émerge du réseau des innombrables arts de faire dans la pratique, c'est ce qui permet l'imitation de l'inimitable, qui repose sur l'entrelacement de la tradition et de la création. » (Sensevy, à paraître)

6. Quelques perspectives

La séquence que nous venons de présenter sera retravaillée par le collectif de l'ingénierie, en vue de son amélioration et de sa reprise par les professeures du groupe. Parmi les points ayant déjà été questionnés au cours de l'année 2022-2023 (année de la mise en œuvre de la séquence présentée dans notre texte), ceux ayant été le plus discutés sont les suivants : la création des représentations en vue de la transmission, l'usage de la vidéo (en groupe-classe, ou non, par exemple), la dimension critique de la pratique étudiée. La place

accordée à la langue parlée par les parents est également un élément de discussion central dans l'ingénierie : dans quelle langue souhaitent-ils venir travailler avec les enfants, pour quelle raison, et peut-on réfléchir avec eux à une manière de donner une place, et laquelle, à leur langue. Enfin, l'étude de la connaissance pratique qui est donnée à voir dans les entretiens, dans leurs transcriptions, dans leurs films, est à développer et approfondir dans l'ingénierie. Qu'y voit-on, entend-on, d'essentiel sur la pratique ? Ce point, avec d'autres (par exemple, le travail de savantisation² des pratiques), seront au coeur des travaux menés pendant l'année 2023-2024 dans l'ingénierie.

Références bibliographiques

- Bidet, A., Quéré, L. & Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. Présentation. Dans J. Dewey, *La formation des valeurs* (p. 5-64). Paris : La découverte.
- Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*. Paris : Retz.
- Collectif Didactique Pour Enseigner (2019). *Didactique Pour Enseigner*. Rennes : PUR.
- Collectif Didactique Pour Enseigner (2024). *Un art de faire ensemble*. Rennes : PUR.
- Crawford, M. (2019). *Contact. Pourquoi nous avons perdu le monde, et comment le retrouver*. Paris : La découverte.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs*. Paris : Les Empêcheurs de penser en rond.
- Kuhn, T.S. (1990). *La tension essentielle : tradition et changement dans les sciences*. Paris : Gallimard.
- Le Hénaff, C. (2021). *La langue et la culture en éducation. De la notion de jargon aux ingénieries coopératives en Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. [Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- Le Hénaff, C. (2022). Apprendre à traduire à l'école primaire : apprendre à représenter sa compréhension des langues et des cultures. *Revue Française de Pédagogie*, 216, 71-83.
- Le Paven, M. (2023). *Vers une didactique des ajustements dans l'action conjointe. Contribution d'un parcours de recherche en théorie de l'action conjointe en didactique sur les pratiques corporelles, sportives et artistiques* [Habilitation à Diriger des Recherches]. Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- Lefevre, L. (2018). *Didactique de l'enquête pour une lecture interprétative d'une fable de Jean de La Fontaine, selon une épistémologie de l'élévation de l'abstrait au concret. Étude de cas au sein d'une ingénierie coopérative* [Thèse de sciences de l'éducation]. Université de Bretagne Occidentale, Brest.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Éléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. Bruxelles : De Boeck.
- Sensevy, G., Gruson, B. et Le Hénaff, C. (2019). Sur la notion de jargon. Quelques réflexions sur le langage et les langues. Dans C. Chaplier et A.-M. O'Connell (dir.), *Épistémologie à usage didactique dans le secteur LANSAD* (p. 35-52). Paris : L'Harmattan.

² Au sens de Lefevre (2018), et en lien avec le travail d'essentialisation, au sens d'une étude de l'art de faire (savantisation) qui amène à extraire ce qui semble fondamental d'une œuvre, d'une pratique (essentialisation). Voir aussi CdpE, 2024.

- Sensevy, G. (2020). A propos des lumières. L'intelligence et la coopération. Dans M. Fabre et C. Chauvigné (dir.), *L'éducation et les Lumières. Enjeux philosophiques et didactiques contemporains* (p. 236-254). Dijon : Raison et Passions.
- Sensevy, G. (2022). Vers une épistémologie des preuves culturelles. *Éducation & Didactique*, 16(2), 145-164.
- Sensevy, G. (2023). Quelques éléments de réflexion sur la question du curriculum ; quatre propositions. Repéré à : <https://curriculum.hypotheses.org/2721>
- Sensevy, G. (à paraître). Intelligence, représentation, coopération. Quelques conjectures exploratoires. Dans C. Le Hénaff, M. Le Paven, F.-M. Prot et H.L. Go (dir.), *Comprendre et transformer la forme scolaire. Contributions de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique*. Rennes : PUR.
- Sweller, J. (2006). The Worked Example Effect and Human Cognition. *Learning and Instruction*, 16(2), 165-169.