

**École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole**



**Master 2**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

Mention du master MEEF : Encadrement Éducatif ou Enseignant du  
Second Degré

**Mémoire**

***Nouveaux Rapports au Savoir et pratique de  
l'Éducation Socioculturelle,  
évolution du rapport au savoir de l'ESC.***

Nicolas PARROD

**Jury :**

**Cécile Gardiès,**

Professeure de Sciences de l'information et de la communication, ENSFEA  
Directrice de la recherche

**Laurent Fauré,**

Maître de conférences en sciences de l'éducation, ENSFEA  
Co-directeur de mémoire

**Dima Hanna,**

Post doctorante en sciences de l'éducation, ENSFEA  
Examineur

**MAI 2019**



# REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier ici les personnes qui ont aidé à la réalisation de ce mémoire.

En premier lieu, je remercie Cécile Gardiès , Professeure de Sciences de l'information et de la communication et Laurent Fauré, maître de conférences en sciences de l'éducation à l'ENSFEA . En tant que Directrice et co-directeur de mémoire, ils m'ont guidé dans mon travail et aidé à trouver des solutions pour avancer. J'aimerais également remercier Dima Hanna, post doctorante en sciences de l'éducation à ENSFEA pour avoir accepté d'être l'examineur de ce travail.

Ce travail n'aurait pas pu voir le jour sans la participation patiente de Claude Benoit-Gonin, Arnaud Peuch et Dorine Jadeau, professeurs d'ESC à l'EPLEFPA de Grand-Pont , Poitiers-Venours et Kyoto qu'ils en soient remerciés.

Enfin, merci à ma petite famille Valérie, Ismaël, Selim et Isaac pour leur soutien durant cette année de formation très dense.

# TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	p 2
INTRODUCTION	p 5
PROBLÉMATIQUE	p 7
<b>I- SAVOIR, POSTURES ET NOUVEAUX RAPPORTS AU SAVOIR.</b>	<b>p 11</b>
1- Pour une définition du savoir	p 11
2- Postures	p 20
3- Nouveaux rapports au savoir	p 24
<b>II- ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE : ORIGINE, ÉTAT DES LIEUX D'UNE PRATIQUE ET RAPPORT AU NUMÉRIQUE</b>	<b>p 40</b>
1- Éducation Nouvelle.	p 42
1.1 Présentation	p 42
1.2 Des pédagogies et des noms : caractéristiques pédagogiques de l'Éducation Nouvelle	p 44
2- Éducation Socioculturelle	p 50
2.1 Fondation	p 50
2.2 Condition d'exercice et état des lieux d'une pratique.	p 53
2.3 Rurart : un exemple d'expérimentation en éducation socioculturelle.	p 60
<b>III QUESTIONS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES</b>	<b>p 65</b>
1- L'entretien individuel semi-directif	p 65
<b>IV PRÉSENTATION DES DONNÉES RECUEILLIES</b>	<b>p 68</b>
1- Parcours de vie.	P 68
2- Formation des professeurs interrogés	p 72
3- Rapport aux savoirs et à la révolution numérique en ESC.	p 76
3.1 La qualification des savoirs de l'ESC	p 76
3.2- La transmission des savoirs en ESC, où il est question de la place de la pédagogie active.	p 78
3.3- Evolution des savoirs et des méthodes d'enseignement en ESC.	p 81

3.4- Rapport au numérique dans l'enseignement de l'ESC.	p 83
<b>V- ANALYSE ET DISCUSSION</b>	<b>p 89</b>
<b>CONCLUSION</b>	<b>p 95</b>
BIBLIOGRAPHIE	P 100
ANNEXES	p 109
Annexe 1 : TABLEAU DE SYNTHÈSE Types de savoirs et de rapport au savoir	p 110
Annexe 2 : GRILLE des entretiens individuels semi-directifs	p 113
Annexe 3 : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 1	p 116
Annexe 4 : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 2	p 130
Annexe 5 : RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 3	p 148

# INTRODUCTION

Ce mémoire a été réalisé dans le cadre d'un master2 « Métier de l'Enseignement de l'Education et de la Formation » à l'Ecole Nationale Supérieure de la Formation de l'Enseignement Agricole durant l'année scolaire 2018-2019.

Lorsqu'en mai 2018 je deviens lauréat du CAPESA d'Éducation socioculturelle, cela fait déjà 26 ans que je travaille dans les métiers de la médiation artistique et culturelle et que j'interviens régulièrement dans des écoles, collèges et lycées agricoles, ou non, pour mener des projets d'éducation artistique<sup>1</sup>. Devenir professeur d'ESC, à ce moment, est pour moi l'opportunité d'évoluer professionnellement d'une part dans mon rapport au public et d'autre part dans mon rapport à la connaissance et à la création. Je ne serai plus l'intervenant ponctuel, « invité » qui apporte un projet à une « classe » dans un espace-temps relativement dense et court mais le « pilote » d'un groupe qui, sur une année scolaire, doit leur apporter des connaissances « référentielles » dans le cadre de sa formation. Cette transformation, même si je la souhaitais, fut au début une source d'angoisses puis de questionnements qui fondent ce modeste travail de recherche.

Durant ces années j'ai croisé des élèves très divers qui entretenaient avec les projets que je menais avec eux, soit une curiosité bienveillante soit de l'enthousiasme, de l'envie ou/et parfois même un profond ennui. Un trait commun m'apparaissait cependant : ces temps de projet semblaient être en opposition avec « le temps de la classe » et dans leurs représentations peu liés à leur apprentissage. En devenant professeur d'ESC j'avais l'opportunité, me semblait-il, de lier plus intimement les logiques de projets et de pédagogie active que j'avais expérimenté jusqu'ici aux temps de formation plus institutionnelle d'un groupe. Ces injonctions pédagogiques me semblaient tout à fait en adéquation avec ma conception d'un enseignement qui devrait être à la fois théorique et travailler des concepts mais surtout pratique et expérimental où le corps serait réellement impliqué pour les éprouver.

---

1 De 2005 à 2018 j'ai occupé le poste de médiateur numérique au sein du réseau ESC Rurart de l'ex Poitou-Charentes.

J'avais notamment déjà expérimenté ceci avec des outils numériques qui depuis la fin des années 90 n'ont pas cessé d'évoluer et de nous offrir des dispositifs créatifs d'expression très abordables techniquement. J'avais aussi en tête le mouvement MAKER qui depuis une quinzaine d'années interroge notre rapport au savoir, les conditions d'apprentissage mais aussi le travail. Enfin l'idée que l'enseignement devait aussi suivre la transformation de la société et donc ici sa métamorphose au travers de la révolution numérique me semblait évidente et l'élaboration d'une littératie numérique pour les jeunes incontournable.

Tout jeune enseignant, je me suis donc plongé dans les référentiels de formation, les modules d'enseignement et les documents d'accompagnement de ma matière. J'ai préparé des séquences, animé des séances, proposé des projets d'animation, évalué en CCF des capacités. J'ai aussi beaucoup observé mes collègues et mon conseiller pédagogique dans leur pratique d'enseignement. Le terrain, ses contraintes, l'expérience et le principe de réalité ont bousculé mes représentations. Le présent mémoire est un début de réponse à toutes ces nouvelles questions.

J'ai ainsi choisi d'explorer l'évolution des pratiques des enseignants d'ESC, des savoirs à enseigner et des pratiques pédagogiques de cet enseignement en lien avec les évolutions liées notamment au numérique qui bouleverse notre sociabilité et notre rapport au savoir .

# PROBLÉMATIQUE

L'expansion des réseaux permettant un accès quasi illimité au savoir change notre rapport à celui-ci, à sa création, à son partage et à sa diffusion (Serres, 2012). Pour le professeur dont le métier est de transmettre des savoirs dans un processus de transposition didactique, sa posture de transmetteur et détenteur unique du savoir évolue vers une posture de médiateur, d'interface entre les élèves et le savoir (rôle d'aiguillage, d'aide à la validation des savoirs, de mise en relation de savoirs avec d'autres d'expérimentateurs...) (Lebrun, 2005)

À ce changement d'accès et cette nouvelle disponibilité du savoir s'ajoute une massification de l'accès aux études depuis 30 ans. L'arrivée dans les classes d'un public nombreux, très hétérogène et aux besoins hétéroclites questionne les modes d'apprentissage traditionnels<sup>2</sup>. Les « *Digital natives* » (Prensky, 2001), ces enfants nés avec l'expansion des réseaux et d'internet, grandissent dans une société dont le rapport au monde a été transformé par les spécificités des outils numériques. « *On ne s'informe plus, on ne s'exprime plus, on ne raisonne plus exactement de la même manière qu'auparavant* » (Cerisier, 2012). Les outils numériques modèlent notre représentation du monde, nos relations sociales. Ils impactent les jeunes au travers de l'usage intensif ou non des technologies puisque l'ensemble de la culture humaine est affecté par le numérique.

Ces évolutions plus ou moins progressives engendrent des difficultés dans l'exercice du métier d'enseignant mais aussi pour les apprenants eux-mêmes. On constate, par exemple, que dans les classes la gestion des smartphones est problématique, que capter l'attention des élèves est compliqué, et qu'enfin ceux-ci ont du mal à faire « groupe » en classe. Il semble également qu'il existe un problème d'adaptabilité du système éducatif aux jeunes. Actuellement 620.000 jeunes entre 18 ans et 24 ans quittent précocement l'enseignement secondaire<sup>3</sup>, et l'apprentissage en Europe, qui connaît un véritable essor, interroge la tradition d'un système français, plutôt descendant, qui doit préparer des jeunes à entrer dans un monde en pleine

---

2 Les lois de 2005 et de 2013 sur l'accueil des personnes en situation de handicap à l'école et plus généralement l'inclusion ont créé cet état de fait. « LOI n° 2005-102 du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées » « LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République ».

3 Src : <https://www.letudiant.fr/educpros/opinions/quelle-pedagogie-pour-la-nouvelle-generation.html>

mutation<sup>4</sup>.

Face à ces difficultés, la recherche en éducation donne quelques pistes de réflexion pour accompagner les enseignants dans ces changements. Elle affirme, sans que pour autant que ces approches soient généralisées, par exemple qu'un apprentissage laisse plus de traces dans la mémoire lorsqu'il est associé à une activité manuelle, sensorielle (Dewey, Freinet, Decroly). D'autres recherches plus récentes, nord-américaines celles-ci, sur les « active learning classroom » montrent la réussite accrue des apprenants lorsqu'ils sont placés dans un contexte : d'autonomie, de travail en groupe (la réussite personnelle dépendant de la réussite du groupe) et enfin lorsque le professeur est un soutien plutôt qu'un prescripteur (Rudelle, 2018).

Le succès du mouvement américain MAKER et l'essaimage des Fablabs, depuis 10 ans, en Europe modifie le rapport au travail et semble participer à l'élaboration d'une alternative au capitalisme délétère actuel (Rifkin, 2011). En mettant au centre du travail, de l'apprentissage et du rapport au savoir le FAIRE, il participe au changement de paradigme en cours.

L'éducation Socioculturelle qui apparaît dans les années soixante dans le sillage de l'Éducation Nouvelle et des mouvements d'éducation populaire a plébiscité ce type de pédagogie dès sa création. Elle l'officialise progressivement entre 1984 et 2007 lors de la rédaction des référentiels de formation et structure sa démarche dans le nombreux documents qui accompagnent les enseignants dans leur pratique.

*"Les méthodes de l'éducation nouvelle (pédagogie active, constructiviste, pédagogie de/du projet) sont privilégiées : en effet l'éducation socioculturelle participe à la construction chez l'élève de compétences qui ne se ramènent pas simplement à un corpus de savoirs mais qui s'élaborent et se maîtrisent dans une démarche éducative impliquant des engagements dans des situations concrètes."*<sup>5</sup>

*« Le professeur d'ESC. conduit une pédagogie active et contextualisée, au plus près des réalités sociales et culturelles, et des centres d'intérêt des publics en formation. Il met en œuvre des activités d'observation, d'analyse, d'expression, de communication, de production, de conduite de projet dans une démarche constructiviste »*<sup>6</sup>.

4 [Src:https://www.lenouveleconomiste.fr/lessor-de-lapprentissage-dans-les-grandes-ecoles-18628/](https://www.lenouveleconomiste.fr/lessor-de-lapprentissage-dans-les-grandes-ecoles-18628/)  
[Src:http://www.rfi.fr/economie/20150430-apprentissage-france-hollande-rebsamen-emploi-travail-jeunes/](http://www.rfi.fr/economie/20150430-apprentissage-france-hollande-rebsamen-emploi-travail-jeunes/)

5 Extraits de la circulaire CIRCULAIRE DGER/SDEPC/C2006-2002 Date: 21 mars 2006. Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités.

6 Ibid

Cet enseignement s'appuie sur le faire, la pratique et les pédagogies actives dans tous les apprentissages.

Mais ce type de pédagogie, de mise au travail est-elle applicable à tous les savoirs ? Des concepts comme la concentration médiatique, le développement d'un territoire ou l'analyse socioculturelle de celui-ci peuvent-ils être enseignés de cette manière ?

Lors d'un échange récent entre des enseignants et un inspecteur ce dernier avance qu' *«Il ne fait aucun doute que dans certains cas, les habitudes de travail observées en filière S.T.A.V<sup>7</sup> se sont un peu éloignées des fondamentaux de l'ESC, notamment les méthodes actives, pour se focaliser sur une approche plus notionnelle, parfois de manière un peu éloignée des centres d'intérêt ou des connaissances et compétences pré-acquises des jeunes, faisant alors une entorse à la démarche éducation populaire qui sous-tend elle aussi l'exercice du métier»<sup>8</sup>.*

Ce constat, communiqué dans un dialogue, rejoint un problème que nous identifions intuitivement. Autrement dit, si nous postulons d'un éloignement de l'ESC par rapport à son ancrage initial dans les pédagogies actives, il nous semble que cela questionne la place des savoirs et donc la légitimité de la discipline dans l'institution.

Tout se passe comme si pour être reconnu l'enseignant devait réintroduire une forme de transmission des savoirs plus magistrale, s'éloignant ainsi d'une conception des savoirs appuyée sur la pratique dans toutes ses formes, telle qu'initialement conçu en ESC.

Cependant cet éloignement voire basculement, se confronte aujourd'hui aux évolutions des publics et aux changements dans l'accès aux savoirs et interroge donc encore plus fortement les postures des enseignants.

Comment la pédagogie active de l'ESC a t'elle évolué avec la montée en puissance du numérique et la modification des rapports aux savoirs des élèves et des enseignants que cela induit ? Comment se transforme le rapport aux processus d'enseignement et d'apprentissage et au savoir dans les nouveaux modes de travail appuyés sur la pratique du « Do It Yourself » et la collaboration entre pairs ?

C'est ce que propose d'explorer ce travail en examinant les pratiques des enseignants d'ESC au quotidien et leur rapport au savoir.

---

7 Bac technologique « Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant » de l'enseignement agricole.

8 Échange entre Pierre-Loïc Aubert, inspecteur d'ESC sur la conférence ESC à propos de la réforme du bac STAV le 21/09/2018

Ce mémoire s'articule autour de quatre parties principales. La première s'attache à définir les concepts de savoir, de rapport au savoir, de postures des enseignants et explore les transformations que provoque l'ère numérique. Une seconde partie retrace l'émergence et définit l'Éducation Nouvelle qui fut le berceau de l'éducation socioculturelle (nous parlerons désormais d'ESC) et nous présenterons ses spécificités. Enfin après une description de la méthodologie de recherche expérimentée, une quatrième partie présente l'enseignement de l'ESC au travers des regards et expériences d'enseignants autour des questions de recherche soulevées.

Une discussion établie sur l'analyse des données recueillies revient sur les questions posées par la problématique et conclue ce travail.

# I- SAVOIR, POSTURES ET NOUVEAUX RAPPORTS AU SAVOIR.

## I-1 Pour une définition du savoir

L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances et des savoirs<sup>9</sup>. Il en mobilise également pour opérer la transposition didactique inhérente à tout acte d'enseignement. « *La transposition didactique est la transformation d'un savoir savant en savoir enseigné, transformation que les auteurs résumant dans le schéma suivant ;*

« *→ objet de savoir → objet à enseigner → objet d'enseignement* » (Joshua, Dupin, 1993).

Cette conversion des Savoirs-objets via des objets-savoirs<sup>10</sup> (Charlot, 1997) en savoirs-enseignés pose déjà la question de la caractérisation des savoirs dans l'acte d'enseigner. Nous décrirons plus loin, les savoirs que l'éducation socioculturelle doit mobiliser pour sa pratique et ceux qu'elle transmet aux apprenants.

Mais en amont du savoir sont la connaissance et l'information. Cette dernière : « *ce qui donne une forme à l'esprit* » (Littré, 1877) vient du verbe latin « *informare* », qui signifie « *donner forme à* » ou « *se former une idée de* ». Shannon en 1948 élabore une théorie mathématique de l'information où « *l'information est un signal univoque finalisé, qui a une seule fonction et un seul but* » (Fauré, 2017). Pour la cybernétique<sup>11</sup> « *l'information désigne une donnée développée par un système afin de régler son comportement* » (Atallah, 1991). Pour enfin se définir ainsi : « *information que l'on porte à la connaissance d'un public (...) élément ou système pouvant être transmis par un signal ou une combinaison de signaux* » (Rey, 2016)<sup>12</sup>.

L'information est liée intimement à la notion de communication et la question du sens pour le

---

9 Src : <https://www.larousse.fr>

10 « Par objet-savoir, j'entends un objet dans lequel est incorporé du savoir (un livre, par exemple). Par « savoir-objet », j'entends le savoir lui-même, en tant qu'il est « objectivé », c'est à dire qu'il se présente comme un objet intellectuel, comme le référent d'un contenu de pensée... » Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris: Economica.

11 « Science de l'action orientée vers un but, fondée sur l'étude des processus de commande et de communication chez les êtres vivants, dans les machines et les systèmes sociologiques et économiques. »  
Src : <https://www.larousse.fr>

12 Rey, A. (2016). *Dictionnaire historique de la langue française* (Le Robert). Paris.

récepteur devient centrale pour finalement être définie par Meyriat ainsi « *l'information n'existe pas en tant que telle si elle n'est pas effectivement reçue. Pour l'esprit qui la reçoit, elle est connaissance, et vient modifier son savoir implicite ou explicite* » ; elle devient pour l'auteur « *le contenu cognitif de la communication* » (Meyriat, 1983).

L'information se change en savoir lorsque le récepteur l'assimile et l'intègre à son capital de connaissances qu'il a structuré au fil de sa vie. Et celui-ci va lui permettre à son tour de transmettre. « *L'information doit donc être considérée dans un échange direct ou indirect et la connaissance va, soit précéder la transmission d'informations, soit être postérieure à la réception d'informations* » (Fauré, 2017). Ainsi la connaissance est une notion intimement liée à l'individu car elle dépend des informations qu'il reçoit et assimile. Elle est en quelque sorte le résultat d'un rapport actif au monde qui participe à sa représentation de celui-ci et le processus individuel d'assimilation d'un savoir codifié à un moment « t » par une communauté.

Ceci étant posé, revenons au terme de Savoir. Pour le dictionnaire Larousse, le terme signifie, selon sa nature :

n.masc : l'ensemble cohérent de connaissances acquises au contact de la réalité ou par l'étude.  
verb. trans. : Avoir appris quelque chose, et pouvoir le dire, le connaître, le répéter.<sup>13</sup>

Dans cette définition nous trouvons une notion de contenu appris par le contact physique, par les sens, et par l'étude, par la réflexion. De ce terme, très générique, le sens commun va en dénommer d'autres : le savoir être, le savoir faire, le savoir vivre ensemble... tous reliés au savoir initial.

Depuis environ cent quarante ans (Mialaret, 2009) les sciences de l'éducation s'intéressent à la notion de savoir. Différents auteurs influencés par la sociologie, la psychologie, l'histoire ont tenté de définir ce terme. Voici quelques caractéristiques de ce concept.

« *L'école est liée à l'existence de savoirs objectivés* » (Vincent, Lahire et Thin, 1994), ils entrent à l'école par l'écrit Joshua parle de « *pratiques scripturales* » (Joshua, 1998).

Mais affirmant que tous les savoirs écrits objectivés ne rentrent pas à l'école (Joshua, 1997) il

---

13 Ibid

pose la question de la nature de l'objectivation de l'école permettant la sélection des savoirs à enseigner en son sein.

En mathématiques, par exemple, F. Conne (1992) emploie les termes de « connaissances » qui sont pour lui « ...des schèmes socio-cognitifs en situation didactique et des « savoirs » préalables présents dans l'École » (Joshua, 1998) un savoir ne pouvant être une connaissance et inversement. Cet auteur conserve la distinction entre *savoirs pratiques* dont l'observation est objectivable, une définition assez large proche du sens commun : cet enfant « sait » marcher par exemple et les « savoirs théoriques » organisés, constitués d'invariants non subjectifs car indépendants de celui qui les porte.

Selon Bourdieu une culture est composée de savoirs théoriques et de savoirs pratiques . Ces derniers très hétérogènes permettent d'identifier des variantes culturelles et sont principalement issus de l'expérience. « C'est le règne de l'imprégnation, du frayage, des apprentissages « silencieux », pilotés par ... les innombrables leçons souvent tacites et quasi-imperceptibles, de l'existence quotidienne, insinuations, reproches, silences, évitements » (Bourdieu, 1994)

En s'appuyant sur cette approche Samuel Joshua définit des savoirs techniques comme « l'ensemble des cibles d'apprentissage repérables qui nécessitent une étude systématique en vue de leur maîtrise » (Joshua, 1998).

Ce sont par exemple les mathématiques, la lecture et l'écriture , dont les conditions d'étude sont disposées dans l'environnement, qu'il qualifie de « savoirs techniques » en les distinguant de ce qu'il appelle les « savoirs hautement techniques »<sup>14</sup> qui nécessitent pour les acquérir des dispositifs intentionnels, séparés de l'environnement, que sont les Écoles. Il démontre cependant qu'il y a continuité entre ses savoirs acquis de différentes manières. Il parle de continuum dans la chaîne des savoirs. En effet, à la suite de Chevallard, il démontre que même si l'étude est une attitude quasi contre-nature de la nature humaine qui préfère adapter des schèmes<sup>15</sup> existants plutôt que d'apprendre de nouvelles choses inconnues ; elle est inévitable.

En effet, l'apprentissage d'une recette de cuisine ou celui d'utiliser une bicyclette mobilise

---

14 Ibid

15 « Le schème, est ce qui dans une action est transposable dans des situations semblables ou analogues.» (Piaget, 1977)

également l'étude.

Pour lui il n'y a pas d'espaces humains exempts de l'étude ce qui relie les savoirs de frayage aux savoirs techniques. Pour conclure il distingue savoir savant, savoir expert et savoir personnel ainsi : Le savoir savant se définit sur des critères sociologiques : (Joshua et JJ Dupin, 1993). Sont appelés savants des savoirs considérés comme tels par une société donnée à un moment de son histoire. Elle confère alors à ces savoirs le statut de l'académisme et en devient garante.

Le savoir expert est le savoir acquis à la sortie d'une École. Il s'appuie sur l'expertise d'autres personnes et devient savoir personnel si une seule personne le détient. On retrouve ce dernier dans l'apprentissage de la musique notamment celui d'un instrument.

D'autres chercheurs en Sciences de l'éducation comme J. Beillerot et Claudine Blanchard-Laville assimilent le savoir à la fois à un stock de connaissances mais aussi à un processus. Celui de son assimilation par le sujet désirant apprendre. Cette conception dite « clinique » du savoir, place dans le désir de l'apprenant le moteur de l'acquisition du savoir.

D'autres auteurs (Laborde, Coquide, Tiberghien, 2002), quant à eux, réfléchissent le savoir sous la forme d'interrelations entre apprenants, savoirs, enseignants, situations et artefacts dans un système éducatif donné. « *Ainsi les savoirs ne fonctionnent pas de façon isolée, ils doivent être contextualisés dans une situation pour exister* »<sup>16</sup>.

De cette situation, créée par l'enseignant, doit naître une adaptation de l'apprenant qui va entraîner l'apprentissage. Cette conception issue d'une approche didactique des savoirs se trouve complétée par les travaux de Bernard Charlot, sociologue de l'éducation professeur de science de l'éducation à l'université de Paris VIII.

Comme en écho à S. Joshua il écrit en 1999 : « *Naître, s'est être soumis à l'obligation d'apprendre* ».

---

16 Théorie de la cognition située dont L. Suchman fut le fondateur : « *Toutes les recherches s'y référant placent au centre de leurs théories les interactions sujets-environnements, le rôle actif et constructif du sujet dans cette interaction, l'importance des dimensions culturelles dans l'apprentissage et le développement, et le poids de la subjectivité dans l'expérience. Elles soulignent aussi l'importance de la perception comme processus actif lié à l'intentionnalité du sujet et à son engagement corporel dans la situation.* »(Saury, 2006)

Pour B. Charlot apprendre c'est se « remplir la tête », acquérir un savoir (une date, des règles de grammaire, l'histoire de l'art) mais c'est aussi maîtriser un objet ou une activité : faire son lacet, skier... c'est aussi apprendre à utiliser des codes relationnels et sociaux : dire bonjour, merci, au revoir...

Très tôt il considère que la question de l'apprendre est plus large que la question du savoir qui la constitue. Il cite Monteil qui distingue l'information, la connaissance et le savoir. L'information est une donnée extérieure au sujet elle est « *sous le primat de l'objectivité* », la connaissance, elle, résulte d'une expérience personnelle « *liée à l'activité d'un sujet doté de qualités affectivo-cognitives* » (Monteil, 1985), elle est transmissible et *est sous le primat de la subjectivité*. C'est de l'information appropriée par un sujet séparée de la gangue de la subjectivité qui peut en faire un dogme. Il n'y a pas de savoir en soi. Le savoir « *est une relation, un produit et un résultat* » (Schlanger, 1978). Il est le résultat de l'interaction du sujet au monde complète B. Charlot.

Il est pour lui soumis aux rapports sociaux et à l'histoire humaine qui soutient celui-ci le valide comme devant être transmis. Ainsi B. Charlot s'oppose à l'idée d'inventaire empirique des types de savoirs soutenu par Malglaive (1990) qui défend l'idée qu'il existerait des savoirs :

- pratiques
  - théoriques
  - procéduraux
  - scientifiques
  - professionnels
  - opératoires
- etc

Un inventaire à la Linné dit-il où seraient classés les savoirs selon « *les espèces et variétés d'un même objet naturel* » (Charlot, 1999).

Pour lui ces derniers sont en fait « *des formes spécifiques de rapport au monde* » (Charlot, 1999).

Dans ces conditions un savoir peut-il être pratique ? Ou plutôt en quoi un savoir peut-il être pratique ?

Jean Piaget définit le savoir comme le résultat du rapport physique au monde élaboré progressivement chez l'enfant. Ici chez cet auteur les savoirs dits d'action précèdent les savoirs théoriques qui sont issus en quelque sorte d'une « *abstraction réfléchissante* » (Piaget, 1977) sur des actes : « *L'abstraction réfléchissante produisant alors des savoirs sur l'action* » (Fauré, 2017).

Au cours de sa formation l'apprenant construit des savoirs théoriques, ou hautement techniques au sens de Joshua que seule l'école peut lui apporter. Mais sa connaissance est constituée également de savoir-faire, issus d'apprentissages théoriques mais aussi d'apprentissages pratiques qui ont mobilisé à la fois son corps et son esprit. Cette idée défendue notamment par Jean-Marie Barbier, professeur des universités en sciences de l'éducation, va à l'encontre de l'idée reçue selon laquelle : n'est savoir que le savoir savant reçu à l'Académie, à l'université ou à l'école. En observant notamment les savoirs acquis par les médecins, les praticiens, il fait le constat et résume ainsi sa pensée :

« *la plupart de ce que savent les hommes ne leur vient pas de l'école, mais comme on dit, avec un brin de mépris, de la vie* » (Barbier, 1996)

Il affirme que tous les savoirs s'apprennent quelque soit leur nature et la formation qui prépare à l'avenir fait appel au savoir théorique et au savoir en action. Il les distingue notamment au travers de leur apprentissage. Selon lui, il est facile d'enseigner la théorie car son apprentissage « *fait appel à l'effort personnel de l'enseigné, essentiellement sous forme de lecture, et à la motivation à apprendre de la part du formateur ... qui hiérarchise le savoir et montre son intérêt ... en terme d'utilisation ultérieure et de pratique.* » (Barbier, 1996).

Il poursuit en exposant que les savoirs pratiques sont plus complexes à enseigner car ils reposent sur l'activité. Celle-ci doit mobiliser du temps, de l'espace et de la communication le tout simultanément. Cet apprentissage nécessite du tutorat, des échanges et de l'interactivité pour fonder une opinion et un geste qui doivent aboutir à un professionnalisme : « *...c'est à dire un savoir en action et l'acquisition d'une liberté et d'une indépendance par rapport aux anciens maîtres.* » (Barbier, 1996).

Cette complexité interroge son opportunité vis à vis du coût qu'elle implique, mais elle est essentielle selon Barbier qui pointe aussi la nécessité d'évolution professionnelle. Il parle de « *plasticité des comportements professionnels* » (Barbier, 1996) dans un monde évoluant sans cesse et de plus en plus vite du fait, notamment, des impacts de la révolution numérique. Il

pointe également le paradoxe suivant : alors que les savoirs théoriques peuvent être rendus obsolètes très rapidement par de nouvelles recherches, un savoir pratique n'a pas besoin de la vérité pour être efficace. Ainsi son obsolescence n'a pas la même temporalité et souvent c'est la rupture de l'innovation qui va faire abandonner les pratiques passées.

Ainsi la nécessité de l'acquisition et de l'entretien de connaissances dans le but de maintenir un professionnalisme « à jour » montrent que les savoirs pratiques et théoriques ne s'opposent pas mais qu'ils sont sur des plans différents.

Charlot, quant à lui, résout ainsi la dichotomie savoir théorique / savoir pratique : le savoir n'est pas pratique « *c'est l'usage que l'on en fait dans un rapport pratique au monde* » (Charlot, 1999)

Mais la pratique est-elle une forme de savoir ? Et y a-t-il bien du savoir dans la pratique ? La pratique mobilise des informations, des connaissances et des savoirs mais pour B.Charlot elle n'est pas du savoir. Elle est outillée pour une situation : la personne ayant de la pratique dans un domaine verra des indices d'une situation, invisibles pour des personnes sans pratique, et sera capable d'apporter une réponse à cette situation. B. Charlot différencie cet état d'un savoir objet énonçable hors de toute situation en définissant ce qu'il appelle les « *figures de l'apprendre* » et va énoncer quelles sont les différentes formes de rapport au savoir.

Apprendre, dit-il, n'est pas équivalent à acquérir un savoir. Cette action « *n'est qu'une des figures de l'apprendre* » (Charlot, 1999) Il identifie alors les objets qui soumettent du savoir-objet et de l'apprendre aux apprenants :

- les objets-savoir (contenant du savoir) : livres, films...
- les objets qu'il faut apprendre à utiliser : brosse à dent, vélo...
- les activités à maîtriser : lire nager, bricoler un moteur
- les dispositifs relationnels permettant la vie en communauté : dire bonjour, saluer, ...

Selon ces objets, l'activité d'apprendre n'est pas la même. Se pose alors la question : apprendre c'est avoir quel type d'activité ?

C'est un rapport au savoir , car apprendre « *c'est déployer une activité dans une situation* » : un lieu, un moment de son histoire dans des conditions de temps précises, seul ou accompagné. Mais c'est aussi apprendre à un moment de son histoire et de celle des autres dans une société donnée. « *L'espace de l'apprentissage est un espace temps partagé avec*

*d'autres personnes* » (Charlot, 1999). Se joue ainsi les rapports que j'entretiens avec moi et avec les autres dans le groupe. Ainsi pour l'auteur le corps de l'apprenant est très important. Plus loin dans sa démonstration il affirme : apprendre c'est aussi maîtriser une activité se rendre capable d'utiliser un objet de façon pertinente. « *Il ne s'agit pas de s'approprier un objet (le savoir) mais de maîtriser une activité engagée dans le monde* »(Charlot, 1999)

Cette maîtrise s'inscrit dans le corps comme le définit Merleau-Ponty en 1945 , « *le corps vu comme un lieu d'appropriation du monde, un ensemble de significations vécues , un système d'actions tendu vers le monde, ouvert aux situations réelles mais aussi virtuelles* » (Charlot, 1999).

Ici l'activité est inséparable du savoir-objet : apprendre à nager ne peut se faire sans l'activité mais elle n'exclue pas une culture de l'activité qui est apprendre des nages...

B. Charlot définit deux grands types de rapports au savoir. Premièrement un rapport identitaire. « *Le rapport au savoir est un rapport à soi* » dit-il dans un processus de distanciation-régulation. Il impose de savoir qui l'on est face aux autres et maîtriser ces relations, à soi, aux autres, la relation à soi à travers la relation aux autres et réciproquement... Entrer dans un dispositif relationnel en somme. Car ma réussite me renvoie une image positive de moi et mes échecs à des choses négatives et broie ma confiance et mes velléités donc mes possibles. C'est un rapport aux autres. Aux autres apprenants dans la communauté. Ce rapport permet de m'évaluer de me dire « où j'en suis » et ce qu'il me reste à faire. C'est aussi un accès à des communautés de savoirs si je comprends ou pas certaines choses plutôt que d'autres. Mais c'est aussi une relation qui forge mon apprentissage, car c'est le rapport que j'entretiens avec le savoir-objet transmis par la relation que j'ai avec l'enseignant qui me rend ou non sympathique une matière et me permet d'accéder à ses savoir-objets cachés ou l'inverse.

Enfin Charlot observe un rapport social au savoir qui opère à travers le précédent. l'engagement dans telles ou telles formations se forge aussi au niveau socio-culturel de la famille, par stratégie et également pour contrecarrer des inégalités produites par la société.

Le milieu populaire privilégie des formations permettant de « se débrouiller » dans un monde qui ne les accueille pas comme les femmes se tournent naturellement vers l'intelligence relationnelle pour contourner les chausse-trapes d'une société qui les considère mal.

Enfin social aussi car le poids de l'histoire est prégnant et forge les évolutions du marché professionnel, celui de l'emploi et de l'accès à la formation suivant les inclinaisons changeantes de la société des hommes.

Nous avons débuté cette partie par la définition du Larousse « *L'enseignement est l'action de transmettre des connaissances et des savoirs* ». Chez l'enseignant se distingue des savoirs disciplinaires et culturels et des savoirs dits pratiques ou didactiques qui prennent en compte la gestion des conditions de l'apprentissage.

Il est temps dans la partie qui s'annonce d'examiner le terme « transmettre » de la définition précédente.

Le dictionnaire Littré le définit ainsi. Transmettre est « *Faire passer ce qu'on possède en la possession d'un autre* » (Littré, 2019), une définition adosser à une action « faire passer », un mouvement d'une position à une autre impliquant des postures. Celle du passeur et celle du récepteur.

**« ORGANISER LE MONDE POUR L'ENFANT DANS LE BUT D'ASSURER SA RÉUSSITE DANS L'APPRENTISSAGE DES CONCEPTS » (Bruner, 1983)**

## **2- Postures**

Plusieurs facteurs pilotent l'acte d'enseigner. La composition de la classe et les représentations que le professeur s'en construit au fil du temps ; la relation que celui-ci entretient avec les apprenants ; les prescriptions des savoirs à enseigner données par les référentiels ; et son propre rapport au savoir.

Les apprenants ont également des représentations qui diffèrent selon leur sexe, leur histoire scolaire propre et leur sentiment et envie de réussite. Dominique Bucheton<sup>17</sup> parle d'une identité scolaire qu'elle structure en quatre postures :

Une posture « scolaire », dans laquelle l'élève applique les règles, réalise le travail sans véritable implication personnelle. Une posture plus « ludique » où l'élève en besoin d'activité adapte le sujet à sa convenance et peut réaliser des activités hors norme. L'apprenant peut aussi avoir une attitude « dogmatique » dans laquelle il pense déjà avoir accompli le travail et pense savoir. Enfin la posture « réflexive » dans laquelle l'apprenant prend de la distance vis à vis de son travail, l'analyse et le critique dans un but de progression.

Ces postures sont évolutives d'un élève à un autre et d'un temps d'apprentissage à un autre. Ce principe va induire une relation à l'enseignant mouvante et également évolutive et celui-ci va être amené à changer sa posture au fil d'une séance, d'une séquence et de l'année d'apprentissage.

L'Institut français de l'enseignement donne la définition suivante de la posture de l'enseignant :

*« Une posture est une structure pré-construite (schème) du « penser-dire-faire », qu'un sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. Les sujets peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent.*

*La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets<sup>18</sup>.».*

---

<sup>17</sup> Professeure Honoraire de l'université de Montpellier, France et membre de l'IFE.

<sup>18</sup> Src : <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation/analyse/les-postures-enseignantes>

Pour définir les postures des enseignants Dominique Bucheton s'appuie sur un travail de terrain précis prenant en compte les points de vue des enseignants et élèves mais également sur les travaux scientifiques du socio-constructivisme, des travaux de recherche sur le rôle des langages dans le développement de la pensée, sur l'analyse du travail, en didactiques des disciplines comme les mathématiques et le français. En préambule à la l'exposition du travail de Bucheton sur les postures de l'enseignant, je résume ici les recherches sur lesquelles elle s'appuie.

L'hétérogénéité du groupe, problème pour l'enseignant, est un atout pour de bonnes conditions d'apprentissage des enfants (Meirieu, 2008) parce qu'elle fait écho à la société actuelle extrêmement éclatée et dynamique mais aussi parce c'est un gage de brassage et de rencontres incomparables. « *Le développement singulier des personnes a besoin du collectif* »<sup>19</sup>. Sa diversité est sa richesse. L'élève y puise les points d'appuis, les ressources et la stimulation nécessaire à son travail.

« *Le métier d'enseignant fait appel à des gestes professionnels ajustés .* »<sup>20</sup> Ici Bucheton fait référence aux postures de l'enseignant qu'elle qualifie ainsi :

L'enseignant dans sa transcription pédagogique et son animation utilise des postures d'étayage pour mener ses séances. Elle en caractérise six majeures :

La « *posture de contrôle* » qui est la première posture opérante chez un enseignant débutant. Ici celui-ci contrôle la marche de la séance, accorde peu de place aux interactions et mène véritablement le groupe. Une posture proche de cette dernière est la posture dite de « *sur-étayage* ou de *contre étayage* ». Dans cette situation l'enseignant pour « *aller plus vite si la nécessité s'impose, peut aller jusqu'à faire à la place de l'élève* »<sup>21</sup>. Dominique Bucheton analyse celle-ci comme étant naturelle : l'enseignant n'a pas la patience d'attendre la réponse, « *il veut tellement aider, ne supporte pas la souffrance de l'autre qui ne réussit pas à répondre alors il questionne et répond en même temps à sa place* » (Bucheton, 2017).

Le temps passant et amenant une meilleure connaissance du groupe classe et un meilleur contrôle de ses contenus, l'enseignant adopte une « *posture d'accompagnement* » individuelle et collective. Latéralement il aide un groupe mis en activité avec des interventions ciblées sur tels ou tels élèves ou groupe d'élèves. La mise en autonomie du groupe qui peut être considérée comme la posture suivante est appelée « *posture de lâcher-*

---

19 Ibid

20 Ibid

21 Ibid

*prise* ». Elle se caractérise par une grande liberté accordée, mais préparée, des élèves qui expérimentent les chemins qu'ils empruntent pour accomplir la tâche organisée par l'enseignant. Enfin les postures « *d'enseignement* » et celle dite « *du magicien* » (Bucheton, 2017) dans lesquelles l'enseignant est impliqué physiquement. Dans la première il structure, énonce et démontre les savoirs dans la seconde il met en scène, par des jeux, des effets théâtraux, le savoir à transmettre pour capter au mieux l'attention des élèves et appuyer ce qu'il doit enseigner.

Et elle conclue « *L'aide ajustée et individualisée est d'autant plus efficiente qu'elle se fait dans le collectif ou dans des dispositifs d'ateliers dirigés à petit effectif sur le modèle de l'école maternelle.* » (Bucheton, 2017)

Enfin, « *Le rôle des langages est essentiel. Enseigner, apprendre est, d'abord et avant tout, affaire de langages* » (Bucheton, 2017). Ils sont le lien entre élèves, entre l'enseignant et l'élève et doivent avoir la place et le temps de s'exprimer car ils sont ajustements sociaux, cognitifs, et psycho-affectifs de la part de l'élève mais aussi « *les vecteurs déterminants de la dimension réflexive de l'activité* » (Bucheton, 2017).

La posture de l'enseignant est la façon par laquelle il s'engage dans son activité dans sa transcription pédagogique animée. Elle change dans le temps. L'expérience du métier étoffe le panel des postures de ce dernier. Elle évolue selon les savoirs à enseigner mais aussi selon les postures qu'adopte l'élève pendant la tâche.

Dominique Bucheton nomme « *multi agenda de l'enseignant* » l'ensemble du travail des gestes et des postures que celui-ci actualise en permanence lors du déroulé d'une séance. Elle distingue en son sein ce qu'elle appelle des enjeux ou préoccupations adressées aux élèves. Le premier d'entre eux est un enjeu proche de l'étayage de contrôle vu plus haut. Le « *soucis de pilotage* ». Il est simple à comprendre et se rapporte au temps, à l'espace au dispositif et au type d'exercices mis en œuvre. Il est intimement lié au deuxième appelé « *soucis de l'atmosphère* » qui détermine l'espace et la latitude des élèves et prend en compte la gestion de l'autorité. Il pose la relation éducative. L'enseignant aura alors un « *soucis de tissage* » pendant lequel il explicite les sens des tâches, leurs enjeux et déroulement et les savoirs et stratégies qu'elles convoquent. Enfin « *l'étayage et le souci des apprentissages spécifiques* » qui sont à la fois des « *aides à faire... penser, comprendre, faire* » mais aussi des apprentissages plus large de gestes, de valeurs et d'attitudes plus communément appelé savoir

être.

Cet agenda et ces postures d'étayage sont constamment mis à jour durant l'avancée d'une séance en fonction des difficultés ou non des élèves, de la complexité des notions. Pour Bucheton cet ajustement constant n'est pas conscient et sa finesse évolue avec le temps et l'expérience de l'enseignant.

Cette mise à jour décrite plus haut est pensée par l'enseignant comme une adaptation. Vis à vis des savoirs, vis à vis des apprenants, vis à vis des buts que doit atteindre l'enseignement dispensé. Elle est le reflet du projet de l'école, du projet de transmission de la société pour ces futures générations. Or nous sommes au seuil d'une profonde mutation sociétale qui bouleverse notre rapport au savoir et directement la posture du passeur.

### 3- Nouveaux rapports au savoir

En introduction de ce mémoire nous avons évoqué la révolution numérique qui touche tous les secteurs de nos vies et impacte donc aussi le savoir, la culture et l'enseignement. Il est temps de définir plus précisément ce que celle-ci, qui n'a de cesse de s'accélérer depuis la fin des années 90, a changé dans nos rapports aux savoirs.

On oppose souvent l'ancien temps fait de distances, et d'attentes à cette ère numérique où l'immédiateté est la norme et les distances abolies. Les livres, les cartes, le développement d'une image face à la technologie GPS, aux réseaux sociaux, aux plate-formes collaboratives, au tchat, au streaming ... En son temps la télévision avait été présentée comme une possible école parallèle, concurrente, à l'officielle (Cerisier, 2012). Actuellement on se méfie des jeux vidéos, on se moque des selfies, on parle de l'accaparement des jeunes par leur « objet doudou » qui n'a quasi plus rien d'un téléphone, d'ailleurs il ne l'utilisent pas ainsi. On oppose la culture livresque, dite de la pensée aux usages collaboratifs et instantanés de gesticulations numériques. On se méfie : « *les ingénieurs de chez Google scolarisent leurs enfants dans des écoles sans écrans !* » (New York Times, 2011)...

L'école depuis quelques années semblent pourtant vouloir se « numériser », on imagine des dispositifs, on s'interroge et on espère des solutions. Des campagnes d'équipement structurent successivement les salles de cours, pour chaque lycéen on finance une tablette. Les jeux sérieux sont apparus, on parle de « gamification » des apprentissages pour susciter un meilleur engagement des apprenants. On invente des quiz de fin de séance avec Plickers... Mais les résultats sont assez peu probants « *voir nuls* » (Barrette, 2004). Selon Lebrun (2012) il est démontré qu'aucune étude scientifique n'a mis en évidence la plus-value cognitive du numérique dans les apprentissages et l'étude précédemment citée de conclure ceci : « *Voilà donc la situation si l'on tente de répondre à la question de départ : quels sont les impacts pédagogiques de l'utilisation des TIC ? En majorité, les recherches empiriques concluent que ces impacts sont nuls alors qu'un nombre non négligeable de recherches soutiennent, au contraire, que les nouvelles technologies ont des effets bénéfiques. Il arrive aussi, quoique rarement, que l'on observe un effet négatif... On voit donc poindre une situation de recherche des plus intéressante. À une question plutôt simple portant sur la relation entre deux variables, soit le recours aux TIC en pédagogie (posé au départ comme variable*

*indépendante) et l'amélioration de l'apprentissage et de l'enseignement (retenue comme variable dépendante), on obtient des réponses multiples, voire contradictoires. Or, selon plusieurs chercheurs, cette contradiction résulte de problèmes d'ordre méthodologique (Joy II et Garcia, 2000). ».*

Nous ne développerons pas plus avant cet aspect de la question, pour ne pas sortir du périmètre de ce mémoire, mais il est intéressant de constater que nous sommes ici en présence d'une sorte de « croisée des chemins » où de nombreux enjeux se manifestent et impactent le monde éducatif. Certains pédagogues en prenant la suite des sceptiques n'explorent pas ces nouvelles pratiques d'autres au contraire multiplient les expériences et lorsque le politique s'en mêle nous imaginons que ces enjeux pédagogiques, supposés initialement philanthropiques, vont de concert avec d'autres enjeux plus « terre à terre »<sup>22</sup>.

Joy et Garcia démontrent qu'il est très difficile voire impossible de réunir dans un contexte réaliste les conditions d'observations idoines permettant de mesurer un impact des TIC sur l'apprentissage. Ainsi « *La liste des variables à contrôler dans une expérience idéale indique que l'usage des TIC en pédagogie n'est que l'une des nombreuses dimensions de l'environnement pédagogique.* » (Barrette, 2004). Par conséquent certains auteurs transforment l'interrogation initiale : « Quels sont les impacts pédagogiques de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) ? » par la suivante : « *Dans quelles conditions l'utilisation des TIC a-t-elle un impact positif sur l'apprentissage et sur l'enseignement ?* » (Ringstaff et Kelley, 2002).

Nous nous demandons alors qu'elles conditions créent ces TIC et qu'est ce que leur usage massif dans nos sociétés provoque notamment dans nos rapports au savoir et à leur apprentissage.

Pour commencer, nous trouvons des éléments de réponse dans les travaux de Serge

---

22 Voir le Rapport de la mission parlementaire de Jean-Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique. Réussir l'école numérique (15 février 2010), qui ne fait état que des recherches « en faveur » du numérique à l'école.  
(<https://www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000080.pdf>)

Tisseron<sup>23</sup>, qui travaille sur l'usage des écrans et des objets numériques interactifs chez les jeunes. Pour lui, il semblerait qu'un métissage soit en cours entre le livre et les objets numériques, et donc possiblement qu'un terrain commun puisse émerger. Il admet que l'utilisation exclusive de l'un ou l'autre entretient des rapports à soi-même, au savoir et aux apprentissages particuliers. Mais qu'au contraire « *l'utilisation des outils numériques ne fait pas disparaître l'importance de la culture traditionnelle du livre* » (Tisseron, 2014)<sup>24</sup>. Il voit les repères traditionnels du livre comme l'accès à la temporalité, la chronologie (un livre, un essai raconte toujours une histoire) s'immiscer dans des usages numériques de masse. Il montre comment, par exemple, le concept de frise du temps ou « Timeline » issu du livre et de sa linéarité est venue structurer le flot des publications des murs Facebook jusqu'alors totalement anarchiques.

Deux mondes en train de s'hybrider au travers de quatre grandes révolutions qu'il a identifiées comme autant de points de convergence. La relation aux savoirs-faire, la relation aux apprentissages, une révolution dans le fonctionnement psychique et enfin une révolution des liens et de la sociabilité.

Nous sommes passés, dit-il, d'une transmission verticale des savoirs à une transmission horizontale. Internet a bouleversé l'ancien ordre. Nous sommes désormais à priori tous égaux dans la production d'informations et de savoirs. Ce n'est qu'à posteriori que la communauté rend valide ou non nos réflexions. Ce principe de modération qu'utilise Wikipédia permet à tout à chacun, au-delà de la problématique de l'accès, non seulement d'accéder à la connaissance mais surtout de produire, discuter et travailler celle-ci.

Du point de vue des apprentissages, le numérique, dit-il, est aussi en train de rééquilibrer la stimulation cognitive des apprenants. Selon lui l'école a toujours privilégié l'intelligence verbale et linéaire car elle met majoritairement les apprenants face à des textes, des schémas, du papier. Avec le numérique l'intelligence visuo-spatiale, qui existait avant mais n'avait pas ou peu de supports d'apprentissage, trouve sa voie dans les interfaces numériques.

Elle vient alors consolider et renforcer le travail sur les intelligences multiples<sup>25</sup> qui fait du

---

23 Serge Tisseron est psychiatre, docteur en psychologie habilité à diriger des recherches, membre de l'Académie des technologies, chercheur associé à l'Université Paris VII Denis Diderot (CRPMS) <https://sergetisseron.com/>

24 Conférence de Serge Tisseron, « Numérique et pédagogie de projet : osons innover » nov. 2014, Madmagz Com'in, <https://www.youtube.com/watch?v=Y3ewbSNKagw>

25 Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence* (Odile Jacob). Paris.

corps un des vecteurs important de l'apprentissage.

Ce nouveau rapport au corps, notamment chez les adolescents, s'exprime par leur goût pour « l'expression de soi » au travers d'images de textes et de jeux corporels. L'identité est moins perçue aujourd'hui comme une propriété privée de l'individu, « on est comme on est », une vision linéaire et en devenir mais nous sommes plus face à un modèle d'identité des « possibles ». Une identité multiple encouragée par le jeu en réseau, l'implication dans des communautés ... « *L' intervention via des comptes multiplie les identités et permet un jeu possible avec des figures de soi* » (Tisseron, 2014). D'une certaine manière le corps est remis à une place importante dans la constitution de soi et dans les apprentissages de soi. L'acte de « se filmer » recouvre plusieurs objectifs parfois intriqués :

- pour le fun : les Fanstories autour des univers Star Wars, de la musique...

- pour être utile aux autres : on se filme en faisant quelque chose que l'on veut démontrer aux autres pour les aider. Ce sont « les Tutos » dont internet regorge.

« *Le numérique aujourd'hui est inséparable de l'exaltation de la possibilité de se mettre en scène, avec lui on redécouvre l'importance du corps en mouvement, identitaire...* » (Tisseron, 2014). Il a aussi, et c'est le dernier point qu'aborde Serge Tisseron, révolutionné les liens sociaux. Moins centré sur la proximité physique mais davantage sur les centres d'intérêts partagés, le lien social a en quelque sorte muté. Auparavant le réseau local s'opposait au réseau global désormais il est, pour Tisseron, « glocal » : en effet, mon voisin de pallier et un ami australien peuvent au même titre et avec des interactions non pas similaires mais proches faire partie de mon réseau et interagir socialement avec moi.

Cet « empowerment »<sup>26</sup> transforme la proposition de B. Charlot qui dit que « *L'espace de l'apprentissage est un espace temps partagé avec d'autres personnes* »<sup>27</sup> car elle le démultiplie et le propulse vers d'autres dimensions.

Pour Serge Tisseron cette hybridation entamée entre culture livresque et objets numériques modifie notre rapport au savoir. Elle rend caduque ce qu'il appelle la pédagogie du « par

---

26 « *L'empowerment, ou autonomisation est l'octroi de davantage de pouvoir aux individus ou aux groupes pour agir sur les conditions sociales, économiques, politiques ou écologiques auxquelles ils sont confrontés.* », (<https://fr.wikipedia.org/wiki/Empowerment>)

27 Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris: Economica.

cœur » car beaucoup de connaissances sont désormais disponibles à tout moment sur les réseaux ce qui implique que la mémoire doit travailler différemment. En libérant les capacités à retenir les numéros de téléphone, les accès aux espaces géographiques ou à des concepts et théories la transformation par le numérique de la société questionne l'usage à faire de ces capacités désormais libérées<sup>28</sup>.

En « *permettant de s'approprier sa propre histoire, en devenant narrateur (culture livresque) mais aussi en favorisant la capacité à faire face à l'imprévisible et à innover* » (Tisseron, Serre, Lebrun 2012-2014) cette hybridation en marche propose des pistes de nouveaux apprentissages encore à inventer. Ils s'appuient, pour ces auteurs, sur le travail collaboratif dont un des outils est la classe inversée dans le but de favoriser le tutorat. Cet apprentissage entre pairs et par les pairs a, depuis quelques temps, montré ses atouts. Il fluidifie les échanges de savoirs en étant à la fois profitable pour le « tuteuré » et pour le tuteur. En effet, la proximité de langage, d'âge et donc de relation est facilitante, comme est profitable pour le tuteur l'action de mettre des mots et des concepts sur des choses jusqu'alors comprises intuitivement : « *expliquer le chemin de la réussite c'est s'interroger sur celui-ci et le décortiquer* » (Tisseron, 2014).

D'autres points d'appuis, d'autres pistes pédagogiques pourraient être, pour ces auteurs, de favoriser la fabrication d'objets multimédia associant images fixes, sons, animations, images mobiles et interactions. En quelque sorte favoriser le passage du visuel au narratif et inversement en multipliant les supports au service d'un projet.

La pédagogie de projet devient alors un dispositif incontournable car elle permet cette collaboration et favorise la controverse et le débat contradictoire. Elle permet également de prendre de la distance avec les outils en les replaçant dans leur statut originel... d'outils. Le smartphone « collé à la main et à l'esprit » peut alors participer au projet en produisant du contenu ou en permettant l'accès à celui-ci. Son usage est valorisant et participe activement à cette « nouvelle sociabilité » décrite plus haut de façon active en apprenant par exemple aux jeunes à partager de l'information sans la dénaturer.

Serge Tisseron de conclure que « *La culture du livre et de l'écran sont complémentaires mais avoir acquis les repères de la culture du livre permet de mieux profiter de celle des écrans* ».

---

28 M. Serres et B. Stiegler, « Pourquoi nous n'apprenons plus comme avant », Philosophie Magazine, n° 62, 2012. En ligne : <http://bit.ly/Serres-Stiegler>

Les enfants plongés trop vite dans les écrans n'ont pas le recul suffisant pour construire un usage critique et raisonné de ces derniers car ils y sont mal accompagnés. Victimes de cette situation, ils utilisent les écrans pour des usages pauvres en sens. « *L'avenir appartient aux enfants qui seront à l'aise à la fois avec la pensée visuo-spatiale des écrans et la pensée linéaire, narrative du livre* » (Tisseron, 2014)

La solution n'étant pas d'acheter du matériel mais de tenir compte des transformations dues aux écrans : notamment la collaboration...L'enseignement doit s'adapter au changement d'état d'esprit des élèves et le numérique doit permettre à terme de développer l'oralité, l'argumentation pour éviter le copier-coller qui annihile le repérage des repères logiques de la pensée. Pour Tisseron il faut privilégier la collaboration avant l'accès à l'ordinateur en attendant l'invention de l'ordinateur interpersonnel qui permettra de penser la construction du savoir ensemble puis un accès au monde collectif.

Mais au-delà de ces transformations psychologiques, sociétales, pour bien comprendre les enjeux du « virage à prendre » il faut aussi se demander si l'hypertexte, le virtuel qui a conduit à un autre rapport au réel, au temps et à l'espace amène d'autres compétences, d'autres savoirs et d'autres pratiques. A cette question, nous trouvons des éléments de réponse notamment dans les travaux de Roger Guir<sup>29</sup> qui pense que « *la logique de l'apprentissage est du côté de la pratique des savoirs* » et qui analyse leur transformation au regard du numérique dans un contexte de formation des enseignants « *à de nouveaux usages* ».

Pour lui, « *Former aux nouveaux usages et aux nouvelles pratiques des technologies de l'information et des réseaux nécessite une clarification des savoirs des pratiques ainsi en jeu. Sont-ils distincts des savoirs nécessaires à l'usage d'autres technologies ? Sont-ils distinguables de l'ensemble des savoirs nécessaires pour former à l'enseignement des disciplines présentes dans l'École tous niveaux confondus ?* » (Guir, 2002)

Le temps des technologies de l'information et de la communication est avant tout celui de l'instant et non de la durée. Le risque du zapping, de l'émiettement et de superficialité impose en matière de formation d'enseigner la problématisation : « *...de rendre attentif au rapport aux savoirs nouveaux générés par le machine* »(Guir, 2002) déjà incarnés par les liens hypertextuels. Pour R. Magli et Y. Winkin l'ordinateur est à la fois atemporel et introduit à une culture de l'instant. Atemporel car l'accès qu'il donne aux savoirs n'a pas de temporalité

---

29 Docteur d'Etat directeur de l'Association pour la recherche-Développement de l'Enseignement Multimédia et Interactif (ARDEMI).

fixe car celle-ci est construite par l'utilisateur-apprenant : un chapitre, une conférence, un Mooc peuvent être abordés à leur début, milieu ou fin ce qui n'est pas le cas d'un cours avec un professionnel. C'est aussi une culture de l'instant car l'accès aux savoirs y semble si direct que l'on a l'impression de tout savoir en un temps raccourci. L'école quant à elle travaille plus traditionnellement sur une durée : ce que l'on y fait c'est pour plus tard...

Le rapport à l'espace est également modifié : « *Se libérer de l'espace présente le risque de l'uniformité et de la mêmété* » (Guir, 2002) par l'usage impérialiste de langues en défaveur d'autres notamment et par l'emploi d'une technologie globale et normée qui nécessite une uniformisation technologique pour fonctionner. L'ordinateur rétrécit les distances par la rapidité qu'il permet à l'accès aux savoirs. «... *le situé de la parole du maître qui s'inscrit dans un ici et un maintenant cède facilement la place à un ailleurs mal référencé.* » (Magli, Winkin, 2002)

Enfin pour Guir : « *Se libérer de la présence, fonctionner dans le virtuel présente le risque de ne plus fonctionner suffisamment dans le réel.* » et que la virtualisation des données rapproche le numérique de l'éphémère et l'oppose au sensible, à la sensualité des objets qui incarnent la sensibilité humaine.

La modification du rapport à ces trois fondamentales le réel, le temps et l'espace transposé dans un contexte d'apprentissage transforme également le rapport au pouvoir en classe.

La pédagogie institutionnelle, la pédagogie Freinet et celle de l'Éducation Nouvelle avaient déjà proposé de nouveaux rapports aux savoirs et au pouvoir. Mais avec l'introduction des TICE et de l'ordinateur dans l'espace d'apprentissage qui accentue la facilité désormais avec laquelle les savoirs sont partageables par le réseau internet, le schéma classique de la transmission des savoirs est modifié. La dynamique transmission-réception glisse vers des attitudes de coopération entre apprenants, vers un accès aux savoirs partagés plus ludiques un espace où le maître reste le maître mais doit adopter une posture plus horizontale. Celle de l'accompagnateur.

Les TICE sont des catalyseurs à ses changements de rapport au temps à l'espace et au réel mais sont aussi impliquées dans un nouveau rapport au pouvoir et au savoir. Elles « *conduisent à reconsidérer les outils théoriques, les méthodes d'analyse, les scénarios et pratiques pédagogiques, en un mot les modes d'enseignement et d'apprentissage par les nouvelles représentations qu'elles conduisent à construire à travers les modes de*

*présentation et de traitement des contenus, à travers les supports textuels, iconiques et sonores, le rapport entre le texte, les images et le son.* » (Guir, 2002)

Mais Pour l'auteur comme pour Serge Tisseron cité précédemment, l'ordinateur ne sera un catalyseur que si son utilisation est pleinement intégrée aux apprentissages disciplinaires et non pas spécialisés dans des salles équipées à grand frais quelques heures par semaine en « cours d'informatique » obligatoire.

A ce sujet, l'intégration des TICE dans les pratiques enseignantes a fait l'objet de nombreuses études et des chercheurs (F. Larose, V. Grenon, S. Lafrance) ont fait émerger deux courants majeurs au sujet de l'intégration des TICE dans l'enseignement notamment universitaire.

La première issue du socio-constructivisme juge nécessaire et vitale cette intégration à la modification des pratiques enseignantes. L'autre plus pragmatique juge les TICE comme des outils n'influençant pas l'enseignement resté traditionnel. À la lumière de ces deux conceptions des expériences menées en université sur des professeurs montrent que pour les plus expérimentés dans le métier les TICE ont peu d'impact sur leur pratique d'enseignement. En revanche chez les professeurs plus jeunes les TICE sont plus intégrées à leur pratique dans une visée d'autonomie des apprenants vis à vis de l'accès à l'information et reposent sur de nouvelles compétences de type méta-cognitives. Nous sommes face ici à des « praticiens réflexifs » dont la posture indique de nouvelles relations au savoir.

Du côté des apprenants F. Hesse analyse les nouvelles stratégies cognitives de traitement de l'information exigées de la part des apprenants par les nouveaux médias. Pour lui les informations destinées à la formation n'étant pas accessibles « tout de suite » l'apprenant doit d'abord effectuer un travail de repérage et de sélection parmi un grand nombre d'informations. Il doit traiter les informations qui lui sont envoyées, de type « push », par les concepteurs de systèmes et rechercher activement les informations utiles pour son apprentissage, celles dites par l'auteur de type « pull ». Cette nouvelle situation induit chez les apprenants et les enseignants de nouvelles stratégies cognitives d'apprentissage.

Pour P. Guilhot, l'enjeu est de mettre l'apprenant au centre du dispositif tant l'apprentissage intégrant les TICE « *...est une mutation de l'acte d'apprendre davantage orienté vers leurs activités et leur réflexion critique* » (Guir, 2002). On comprend aisément que la formation des

enseignants doit également évoluer vers « ... une formation plus pédagogique que technologique » (Guir, 2002) qui lui permettra d'orchestrer des moments collectifs, individualisés intégrant de nouvelles formes de communication didactiques et socio-éducatives. « *D'ingénieur ce dernier devient designer, à l'interface de l'art et de la science, car l'intervention pédagogique avec les TICE se trouve composée d'un scénario pédagogique et d'un environnement pédagogique, les deux étant construits de façon interdépendante, selon un processus systématique de design pédagogique.* » (Bourdeau, 2002)

Cette posture émergente de « designer pédagogique » du professeur s'exprime déjà dans d'autres lieux détenteurs et transmetteurs de savoirs auxquels parfois ils sont associés. En effet la transformation que le numérique a provoqué dans les musées par la numérisation des collections en est un exemple. Cette opération a changé le statut des objets. Jusqu'alors artefacts sensibles ils deviennent des documents numériques. Ce nouveau statut permet un accès simplifié à ces derniers et à la connaissance qui leur est associée. Leur virtualisation a permis d'une part de passer outre des difficultés d'exposition liées à leur état, leur rareté, leur disponibilité à n'importe quels moments et d'autre part d'accéder à leur caractéristiques les plus précises et scientifiques : possibilité de décomposition de l'objet, d'analyser ce dernier, de rendre accessibles son mode de fabrication, d'usages...

Ici véritablement le numérique démultiplie les moyens d'accès à l'objet et au savoir : « *l'objet n'est plus une entité immuable que le public ne peut approcher qu'à travers une vitrine. Il devient manipulable et peut-être transformé par le biais de ses innombrables copies numériques.* » (Barbier, 2014).

Ces institutions ont également recours depuis quelques années à des méthodes de médiation issues du jeu vidéo. Celles-ci sont pensées pour travailler la fréquentation des lieux d'exposition et renouveler les publics mais aussi pour re-contextualiser le patrimoine présenté et permettre une meilleure compréhension de celui-ci de la part du public. Nombre d'institutions par exemple modélisent virtuellement leurs intérieurs et les mettent en scène à des époques caractéristiques. Nombres d'objets du patrimoine sont extraits de leur collection pour figurer en « guest-star » dans des dispositifs de médiation historico-ludiques susceptibles de raviver l'intérêt des visiteurs de et susciter plus de curiosité vis à vis des collections elles mêmes. Avec parfois le risque d'une surenchère visuelle déformant la réalité historique. Voir les rapports qu'entretiennent les jeux vidéo comme « Assassin's Creed » et l'histoire et plus

généralement l'industrie vidéo ludique et le patrimoine.<sup>30</sup>

L'apparition de ces dispositifs a permis une réappropriation du patrimoine dont l'institution patrimoniale a tendance à éloigner le visiteur par une mise à distance protectrice parfois même sacralisatrice du savoir tout en profitant, pour la canaliser, de l'énergie des plus jeunes parfois encore mal accueillie dans ces lieux.

Dans ces dispositifs on peut manipuler et contextualiser différemment le patrimoine et par le jeu aller plus loin que dans les apprentissages plus traditionnels notamment pour les plus jeunes.

Tous ces nouveaux schémas ; la diversité des approches, l'accès atemporel et multisupport, la manipulation réelle et symbolique bouleversent nos rapports à l'apprentissage et au savoir. Ils rendent de plus en plus difficilement acceptable aux plus jeunes une école qui aurait du mal à acter ces transformations. C'est dans ce contexte qu'apparaissent des alternatives à l'école institutionnelle qui malgré tout se réforme progressivement<sup>31</sup>. L'Ecole 42 fondée en 2013 par Xaviel Niel et Nicolas Sadirac en est une et se définit ainsi : « 42 est la première formation en informatique entièrement gratuite, ouverte à toutes et à tous sans condition de diplôme et accessible aux 18-30 ans. Sa pédagogie est basée sur le peer-to-peer learning : un fonctionnement participatif, sans cours, sans professeur, qui permet aux étudiants de libérer toute leur créativité grâce à l'apprentissage par projets »<sup>32</sup>.

Ce nouveau rapport au savoir et à l'école Sadirac l'explique ainsi. « Les décrocheurs » sont 40 % à 42. Pour lui le décrochage est normal et logique entre le jeune et l'école car de plus en plus ce que vit le jeune chez lui et ce qu'il vit à l'école n'a plus rien à voir et l'école a de moins en moins de sens. Chez lui le jeune voit un cours de physique mieux fait, plus précis que son cours au lycée<sup>33</sup> par exemple il vit des expériences politiques « fun » (autocratie

30 <https://www.arte.tv/fr/videos/RC-014308/history-s-creed/>

et

[https://www.lemonde.fr/jeux-video/article/2014/11/13/assassin-s-creed-unity-est-un-jeu-video-grand-public-pas-une-lecon-d-histoire\\_4523111\\_1616924.html](https://www.lemonde.fr/jeux-video/article/2014/11/13/assassin-s-creed-unity-est-un-jeu-video-grand-public-pas-une-lecon-d-histoire_4523111_1616924.html)

31 Loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013 (<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>) , Plan contre le décrochage scolaire de novembre 2014 (<https://www.gouvernement.fr/action/le-decrochage-scolaire>)

32 <https://42.fr/>

33 Il fait référence aux nombreux tutoriels fait par des professionnels, aux cours de grandes écoles désormais en ligne ([https://www.liberation.fr/ecrans/2007/03/12/les-1800-cours-du-mit-en-ligne-et-gratuits\\_948737](https://www.liberation.fr/ecrans/2007/03/12/les-1800-cours-du-mit-en-ligne-et-gratuits_948737)) , aux Moocs de grandes écoles (<https://www.fun-mooc.fr/>)

vidéoludique). L'école est archaïque dans ses connaissances et sa structure dit-il. De plus l'adage « bosse t'aura un boulot » : n'est plus valable, les jeunes veulent du sens avant une carrière. Il met également au centre la notion de plaisir à faire des choses, « *contraindre n'a pas de sens* » le but est de rendre créatif les gens : « À 42 on a des étudiants qui travaillent 70h par semaine totalement librement car le premier levier est la confiance ... On a plus de plaisir à faire des choses avec d'autres, le jeu est juste un échappatoire à cette oppression ou non proposition de l'école... jouer est le niveau zéro de l'intérêt »<sup>34</sup>. L'ambition de 42 est de rendre les gens autonomes face à la connaissance et sachant créer un réseau de relations lui permettant de créer de la connaissance dans un collectif. Pour lui d'ici cinq à dix ans les machines feront toutes les tâches insupportables aux hommes et il ne restera que des job-passion. « *Qu'as tu envie de faire ? Est la seule question valable.* » (Sadirac, 2018)

Cet exemple d'une école privée parisienne, s'il était isolé, pourrait apparaître utopique. Mais il semble s'ancrer de plus en plus dans la réalité et s'incarner dans le domaine public qui véritablement prend conscience des transformations à l'œuvre. François Taddei docteur en génétique moléculaire et cellulaire dirige à l'Inserm l'équipe « Ingénierie des systèmes et dynamiques évolutives ». Il est le fondateur et directeur du Centre de Recherches Interdisciplinaires (CRI)<sup>35</sup> et membre des Conseils scientifiques d'Universcience, et de la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire du Ministère de l'éducation Nationale. En Septembre 2016 la ministre de l'éducation lui confie une mission sur la Recherche et Développement dans l'éducation aboutissant en Avril 2017 à la publication d'un rapport sur la société apprenante<sup>36</sup>.

Lors d'un entretien avec Dominique Moulon pour le Mooc Digital Media il évoque comment le numérique a modifié notre rapport à l'évaluation et comment certains systèmes éducatifs sont passés d'un système éducatif de contrôle à un système de la confiance. « *Il y a mille et une façon d'évaluer : la seule question à se poser est à quoi celle-ci doit-elle servir ?* » Il explique la chose suivante :

« *...désormais lorsque vous postuler à un emploi dans un grand groupe celui-ci va regarder votre diplôme mais il va surtout pondéré cela avec vos contributions tout au long de votre vie*

---

34 Interview de N. Sadirac par O. Moulon <http://moocdigitalmedia.paris/cours/lapprentissage-du-code/pour-une-pedagogie-creative/>

35 <https://cri-paris.org/>

36 [http://cache.media.education.gouv.fr/file/03 - mars/19/0/2017\\_rapport\\_taddei\\_740190.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/03 - mars/19/0/2017_rapport_taddei_740190.pdf)

à une question, un domaine, une communauté. C'est ce que vous avez fait dans un domaine qui intéresse votre futur et potentiel employeur. Ce qui est en premier chef regardé ce ne sont pas vos notes d'il y a 15 ans. Dans un monde hautement technologique comme le notre où les machines savent retenir les savoirs d'avant elles peuvent vous remplacer si vous ne pouvez dépasser ceci. C'est pour cette raison que des systèmes éducatifs partout dans le monde se mettent en ordre de marche pour favoriser les nouvelles compétences de demain à acquérir : la créativité, trouver des solutions notamment via la collaboration, critiquer, communiquer et porter un message créatif collectivement. »<sup>37</sup>

Et de reprendre l'adage qui dit : « *Aucun d'entre nous n'est plus intelligent que l'ensemble d'entre nous* ».

Nous n'en sommes plus à posséder la connaissance mais à accéder à celle-ci et à se demander « *...qu'en fait on qu'en on y a accédé, comment prouver que ce que l'on a trouvé autrement dit comment je critique de façon constructive, et j'évalue ce que j'ai trouvé pour résoudre le problème que je me pose...* » (Taddei, 2017)

Puis il définit ce que devra être notre rapport aux machines et au numérique à l'avenir et donc en creux ce que doit anticiper l'école. Elle devra prendre en compte le phénomène suivant : Pour Taddei différentes formes d'intelligence co-existent : la première connaît les savoirs d'hier, la seconde sait traiter un problème aux paramètres bien posés et la dernière pose et traite le problème dans une optique de sens. La première est désormais investie par les machines qui la traitent mieux que l'humain, la seconde l'Intelligence Artificielle commence à y prendre sa part même partiellement, enfin la dernière qui convoque le sens dans une complexité n'est pas actuellement à la portée des machines.

« *L'homme doit donc cultiver sa spécificité face à la progression des machines : la capacité à comprendre la capacité du monde, à faire sens, à s'interroger sur qui ils sont et ce qu'il souhaite faire, ce « connaît toi toi même » socratique est à travailler, ce n'est pas d'une machine que l'on va apprendre à vivre ensemble... à l'heure du numérique il faut apprendre par le numérique, pour le numérique mais aussi débrancher les machines pour se concentrer sur ce qui fonde les spécificités de l'homme.* » (Taddei, 2017)

Cet âge de l'accès qui remet en cause le travail « simpliste » de mémorisation doit travailler à l'élaboration d'une pensée critique et personnelle. Pour lui la Logique d'ouverture des

---

37 Src : <http://moocdigitalmedia.paris/cours/la-recherche-interdisciplinaire/>, où il convoque la fable indienne de « l'éléphant et des aveugles » qui illustre que la communication entre observateurs construit et fabrique la connaissance.

données de l'information et de la connaissance doit être accompagnée par l'éducation. « *La formation aux outils numériques est essentielle car face à la multitude des données, des informations, face aux manifestations de la post-vérité<sup>38</sup> le citoyen doit savoir par lui-même élaborer des outils qui lui permettront de déchiffrer pour lui toutes ces sources d'informations qui lui sont nécessaires pour vivre* ». (Taddei , 2017)<sup>39</sup>

Ce retour du « *redonner une forme au monde* » consacre la liaison intime entre théorique et expérimentation qui pour l'auteur sont garants d'un bon apprentissage. Il s'incarne en art dans le mouvement contemporain New Materiality<sup>40</sup> mais aussi par les Laboratoires de fabrication ou FABLAB dont la philosophie et l'organisation nous viennent de la côte est des États-Unis et se diffusent au monde entier depuis environ 15 ans.

Nous ne ferons pas ici une histoire de leur implantation<sup>41</sup> mais une rapide présentation pour mettre en lumière la façon dont ces lieux pétris de numérique participent aux transformations de notre rapport au savoir et au travail.

Les Fablabs sont issus du mouvement MAKER très en vogue dans la Silicon Valley et la baie de San Francisco dans les années 80 qui proclame face à la culture dominante un message émancipateur au travers de la réappropriation des technologies par le commun. Il englobe des informaticiens (hackers), des designers, des artistes et des intellectuels de tout horizon qui durant les années 70 vont fonder des communautés sur la côte est des États-Unis. Des lieux vont émerger de ces dernières. Ils sont appelés Hackerspace, Tiers Lieux, Fablabs et trouver écho en Allemagne<sup>42</sup> pour se développer par la suite en Europe au début des années 2000. Ils

---

38 " ... qui fait référence à des circonstances dans lesquelles les faits objectifs ont moins d'influence pour modeler l'opinion publique que les appels à l'émotion et aux opinions personnelles. »  
[https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%88re\\_post-v%C3%A9rit%C3%A9](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%88re_post-v%C3%A9rit%C3%A9)

39 Il cite, pour illustrer sa pensée, l'exemple de la catastrophe de la centrale Fukushima en 2011 après laquelle de nombreuses personnes se sont mise à fabriquer (et à publier leurs plans et leurs résultats) leur propre compteur Geiger pour contrôler eux-mêmes les niveaux de radioactivité de leur environnement proche. La désinformation orchestrée par les gouvernements en 1986 à propos de l'explosion de Tchernobyl est à l'origine d'un sentiment grandissant dans l'opinion publique que les gouvernements pouvaient « légitimement » cacher des informations de santé publique.

40 Voir le travail conceptuel du philosophe Manuel Delanda  
[https://www.researchgate.net/publication/281672593\\_The\\_New\\_Materiality](https://www.researchgate.net/publication/281672593_The_New_Materiality)  
et l'exposition New Materiality du Craft Council en septembre 2017 <https://www.craftscouncil.org.uk/what-we-do/the-new-materiality>

41 Voir pour cela l'ouvrage L'Âge du faire, Michel Lallement cité en bibliographie et le site web  
<https://lesmondesnumeriques.wordpress.com/2016/01/31/maker-identite-mutation-du-travail-et-revolution/>

42 Chaos Computer Club de Berlin fondé en 1981.

se caractérisent par les communautés qui les animent et par une certaine philosophie du travail que Lallement qualifie ainsi « *celle du faire (make), caractérisée par un enthousiasme collectif pour le bidouillage, les activités artisanales, le bricolage...* » Dans la continuité de Richard Sennett (élève d'Anna Arendt) qui déclarait que « Faire, c'est penser » dans ces lieux « *les individus redécouvrent le plaisir du travail autonome et celui de la coopération libre* » (Lallement, 2015).

Pour les hackers « *le FAIRE est fondé sur une exigence fondamentale : tenir le travail pour une finalité en soit ... une pratique productive qui satisfait le désir personnel en premier lieu, trouve en elle-même sa propre fin... mais ayant un soucis d'efficacité et ne s'interdisant pas un lien avec le marché ou l'Etat* » (Lallement, 2015). Ainsi la charte du hackerspace se définit de la façon suivante c'est :

1 : « Organisation ouverte qui rassemblent des personnes désireuses de mener à bien des projets de fabrication de nature multiple »

2 : « Un lieu physiquement situé où des individus partagent et utilisent des ressources »

3 : « Une association à but non lucratif gérée collectivement. »

4 : « Un vecteur d'application et de promotion des valeurs issues de l'éthique hacker dont les principes sont :

- la libre coopération
- le refus de la hiérarchie
- la liberté de l'échange de la formation et des connaissances
- le rejet de la discrimination
- la conviction que les techniques ont des potentiels à valeur émancipatrice
- la valeur accordée à la do-ocratie (pouvoir du faire)<sup>43</sup>

Dans ces espaces, on l'aura compris, vous trouvez des machines de prototypage rapide comme des imprimantes 3D, des découpes laser mais surtout des compétences qui sont mise à disposition pour votre projet qu'il soit numérique, artisanal, politique ou culinaire. Cette philosophie de l'entraide s'appuie sur le monde du logiciel libre et des Creative Commons<sup>44</sup> qui depuis de nombreuses années permettent de s'affranchir non seulement du droit d'auteur restrictif mais surtout font la promotion d'un savoir libre transformable et distribuable sans fin

---

43 Hackerspaces.org

44 <http://creativecommons.fr/>

au service des projets qui les utilisent pour exister. Qu'ils soient commerciaux ou non.

Ainsi « Tout ce qui est produit est partagé » dit la charte du Fablab et l'Opensource<sup>45</sup> est la capacité à travailler à partir de brique existante, documentée et surtout de pouvoir partager quelque chose et de créer avec le monde entier<sup>46</sup>. C'est « How to make almost everything » dira Neil Gershenfeld professeur au M.I.T et fondateur du concept de Fablab. En permettant d'initier un projet n'importe où et en transformant le « Do It Yourself » en « Do It with Others » le numérique a apporté une certaine fluidité dans des pratiques autrefois très spécialisées. Avec les imprimantes 3D, des cartes Arduino<sup>47</sup> je n'ai plus besoin d'être menuisier-tourneur ou un électronicien chevronné pour fabriquer un objet artisanal ou technologique, je peux avec la communauté initier mon projet et le mener à bien.

---

45 Opensource : est le terme anglophone pour Libre, entendre exempt de brevet limitant.

46 Les sites instructables.com, makery.info documentent des projets du monde entier que vous pouvez vous réapproprier de A à Z.

47 Carte de programmation intuitive permettant de réaliser des projets de domotique. (<https://www.arduino.cc/>)

Un nouveau rapport au savoir est bien en train d'émerger transformant aussi le rapport entre éducation et technologies. Celui-ci est ancien, GL Baron évoque dès 1800 l'utilisation de plaques de verre des lanternes magiques, puis viendront l'imprimerie scolaire, les films, la radio, la télévision... et le numérique. Il est aussi selon cet auteur toujours traversé de la même tension : entre l'usage de médias pour soutenir un apprentissage et l'utilisation de dispositifs visant à l'individualisation de l'apprentissage. Sans entrer dans le détail des recherches portées par des chercheurs tels que B.F Skinner, N. Crowder, Nicaud et Vivet ou encore N. Balacheff et E. Bruillard, on peut affirmer que l'émergence de la cybernétique, de l'intelligence artificielle et des réseaux a transformé le rapport de l'école aux technologies, en faisant émerger le concept de « *nécessaire coopération entre agents humains et artificiels pour piloter l'apprentissage de ces derniers* » (Baron, 2014). Un équilibre précaire qui fait dire à E. Bruillard en 2011 qu'il est nécessaire « *pour les humains de comprendre et de créer afin de pouvoir s'émanciper et propose de remplacer « lire-écrire-compter» par « lire-écrire-computer»* » (Baron, 2014).

Face à ces enjeux, examinons comment l'institution scolaire agricole, au travers de l'éducation socioculturelle, a évolué au gré de son histoire récente et comment les changements décrits plus haut y ont-il été pris en compte et digérés ?

## II- ÉDUCATION SOCIOCULTURELLE : ORIGINE, ÉTAT DES LIEUX D'UNE PRATIQUE ET RAPPORT AU NUMÉRIQUE

L'éducation socioculturelle se revendique de l'Éducation Nouvelle et des méthodes actives en pédagogie. Avant de présenter son établissement au sein de l'enseignement agricole comme véritable élément central et identitaire, nous ferons un bref retour sur celle-ci dont « *Les alternatives, que ce mouvement propose, ressurgissent ... épisodiquement lorsque le sens de l'école est interrogé par les jeunes générations* » (Guitierrez, 2011).

Mais au préalable il est intéressant de s'interroger sur les termes de pédagogie active et de pédagogie de projet.

La pédagogie active a pour but de rendre l'apprenant acteur de son apprentissage au travers de situations de recherche. On considère Adolphe Ferrière, pédagogue suisse, comme son fondateur au début du XXe s. . À priori moins cadrée que la pédagogie dite « traditionnelle » qui s'appuie sur des programmes impliquant un cheminement didactique très précis, cette dernière met en action l'élève dans un contrat technique et pédagogique. L'élève est plus libre de s'organiser mais doit valider une démarche, des étapes de travail et arriver à un résultat établi dès le départ et évalué suivant une grille critériée que le professeur lui a présenté initialement<sup>48</sup>.

Le projet est un élément fondamental de la pédagogie active car à travers des buts et des objectifs, il soulève des difficultés et des problèmes à résoudre. Les notions acquises doivent être apprises et surtout assimilées pour être réutilisées dans la résolution du problème suivant un plan d'action réfléchi. L'évaluation de ce type de pédagogie est globale, elle s'intéresse aux notions apprises, à la démarche mais aussi au résultat concret du projet. Elle peut être individuelle ou collective et s'intéresse aussi à l'engagement des élèves et à leur capacité à intégrer de nouveaux savoirs. Le philosophe John Dewey en fut un important défenseur.

Selon lui le travail en petit groupe sur un objet prédéfini permet de différencier les apprentissages de chacun tout en travaillant les notions de choix et d'autonomie dans le cadre

---

48 SRC : Article sur la pédagogie active et de projet, Wikipédia (2019)

sécurisé de l'école.

Pour Samuel Amégan la notion clef est la créativité de l'apprenant car elle permet de partir de lui, de travailler son identité dans l'affirmation de choix. Cet auteur définit trois tendances : La première dite « cognitive » essentiellement anglo-saxonne même si les travaux de Wallon et Piaget y contribuèrent. Elle est décrite comme « *l'apprentissage par découverte* » (Ausubel, Robinson 1969), « *l'apprentissage par découverte ou investigation* » (Gagné, Guilford, Torrance, 1967-1971). Elle vise l'autonomie dans la résolution des problèmes, « *l'accroissement des capacités de transfert et une plus grande motivation intrinsèque* » (Amégan, 2011). Une autre tendance se veut plus « humaniste », centrée sur l'individu elle a foi en ses capacités à se prendre en charge. Cari Rogers la nomme aussi « *l'apprentissage expérientiel* » (Amégan, 2011) qui implique un engagement total, affectif et cognitif, dans un processus d'apprentissage issu de son expérience individuelle et dont il est à l'initiative, à la réalisation et à l'évaluation. Amégan y associe les pédagogues Ferry, Filloux, Hamelin en France et en Belgique ou encore Jonhson, et Neil aux États-Unis. Enfin il identifie une troisième voie, « *mixte ou pragmatique* » dit-il, portée par des éducateurs comme Freinet, Cousinet, Kilpatrick et Parkhurst et qui s'attache à différencier les rythmes d'apprentissage en travaillant l'hétérogénéité des groupes, « *le développement des intérêts et ... la formation sociale de l'enfant* » (Amégan, 2011).

Problème, expérimentation, autonomie, sujet, lien social, intérêt personnel, autant de mots clefs que nous allons retrouver dans les concepts d'Éducation Nouvelle et Socioculturelle.

# 1- L'Éducation Nouvelle.

## 1.1 Présentation

L'Éducation Nouvelle est un mouvement pédagogique qui défend le principe d'une participation active des individus à leur propre formation. L'apprentissage n'est pas une accumulation de connaissances mais doit œuvrer au progrès global de la personne en partant de ces propres centres d'intérêts en suscitant l'esprit d'exploration et de coopération. Elle prône une éducation globale de l'individu où tous les domaines de l'éducation sont au même niveau : physiques, manuels, artistiques...avec au centre l'apprentissage de la vie sociale. C'est un apprentissage à partir du réel où l'enfant a le libre choix de ses activités et participe activement aux règles qui régissent sa vie<sup>49</sup>.

C'est l'expérience personnelle qui est mise en avant. Plusieurs pédagogues l'expriment ainsi : « *learning by doing* » de John Dewey , le « *tâtonnement expérimental* » d'C.B. Freinet ou encore « *partir de ses centres d'intérêts* » de J.O Decroly.

L'Éducation Nouvelle prend ses racines à la Renaissance notamment au travers des écrits de J.J Rousseau (*Émile ou de l'Éducation*) mais c'est au début du XXe s. qu'elle se structure et s'amplifie. En Angleterre puis en France voient le jour, respectivement en 1889 et 1899, les premières écoles dites actives sous les appellations d'École d'Abbotsholme, École de Bedales et l'École des Roches. Les valeurs qui les fondent s'opposent à une compétition à tout crin présente dans la société et prônent l'éducation dans la mixité. Elles sont dans un premier temps construites à la campagne et dédiées à une élite. En Espagne elles se nomment Escuela moderna (1901, Francisco Ferrer), Modern schools aux États-Unis, Waldorf en Autriche et en France, La Ruche, fondée par Sébastien Faure en 1904. Elles empruntent rapidement le nom d'écoles libertaires et se veulent expérimentales au sens scientifique du terme. Elles appliquent les observations scientifiques de leurs fondateurs, eux mêmes médecins : John Dewey, Maria Montessori, J.O Decroly qui convoquent la psychologie pour comprendre la pédagogie.

Ce mouvement éducatif international s'intensifie après la première guerre mondiale, époque à laquelle on cherche à ne plus reproduire un conflit qui par son extrême violence et ses pertes

---

49 Src : article sur l'Éducation Nouvelle, Wikipédia (2019)

humaines a marqué durablement les esprits.

Le mouvement atteint une sorte de « climax » lorsqu'en 1921 Adolphe Ferrière, pédagogue suisse, organise à Calais, en France, le premier congrès International de l'Éducation Nouvelle (LIEN) où sera rédigée la charte de cette dernière. Mais le second conflit mondial, la guerre froide et la politisation croissante de ces différents acteurs auront raison de l'internationalisme fécond de ce mouvement qui se replie un peu sur lui même tout en continuant ces expérimentations fortement influencées par la psychanalyse.

En France, à la libération, de nombreuses écoles nouvelles seront créées, le mouvement soutenu par le plan Langevin-Wallon<sup>50</sup> est en plein développement. Mais la politisation du débat éducatif et la démission d'Henri Wallon, à l'orée de la guerre froide, auront raison de ce bel élan. Le mouvement Freinet, le GFEN (Groupe Français de l'Éducation Nouvelle) L'ANEN (Association Nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle) atomisent et affaiblissent l'influence de ces idées éducatives.

On notera cependant que certaines idées ont pénétré le système éducatif français : les classes vertes et l'éducation artistique sont désormais monnaie courante ainsi que la mixité instituée dans les années 1960.

Mais, d'une façon générale, le système éducatif français qui place l'élève « au centre du système » (loi Jospin, 1989) a du mal à formaliser un temps d'apprentissage personnel de l'élève qui lui permettrait de partir de ces propres intérêts. Examinons plus précisément les tenants et aboutissants d'une telle éducation.

---

50 Plan de réforme du système éducatif française s'appuyant sur les travaux réalisés par le conseil de la résistance. (Wikipédia, 2019)

## 1.2 Des pédagogies et des noms : caractéristiques pédagogiques de l'Éducation Nouvelle

« *Ajuster l'école aux besoins des enfants* » (Médici, 1972), est bien le projet de l'Éducation Nouvelle qui puise ses idées et expérimentations dans la psychologie, la psychanalyse, l'animation et plus largement l'Éducation populaire<sup>51</sup>. Elle est centrée sur l'apprenant, son développement et son rapport à « l'apprentissage en train de se faire »<sup>52</sup>.

Angéla Médici fait apparaître l'Éducation Nouvelle en France au XVIIIe s. et pose en précurseurs J-J. Rousseau et Pestalozzi<sup>53</sup>. Cependant elle considère Condillac comme le véritable fondateur de ce mouvement en entreprenant de « *produire une étude suivie et objective du sujet à éduquer* » (Médici, 1972), dans son ouvrage *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746). Le projet était alors de saisir l'esprit dans sa genèse, dans sa formation et d'adapter l'éducation « *aux étapes de sa formation* » (Médici, 1972). Pour la première fois, nous dit l'auteur, le but du philosophe devenu éducateur est d'observer le plus finement possible et le plus objectivement possible dans son fonctionnement individuel l'apprenant « *en dehors du tout principe métaphysique ... pour en connaître les opérations, observer avec quel art elles se combinent et comment nous devons les conduire afin d'acquérir l'intelligence dont nous sommes capables* » (Lenoir, 1924)

Il faut retenir que ce travail d'observation de Condillac, bien sûr depuis longtemps contredit et enrichi par la psychologie moderne, va ouvrir, et c'est son principal mérite, la voie à une pédagogie et des techniques éducatives suivant des phases successives en adéquation avec le développement psychique de l'individu et permettant de se construire selon ses propres lois.

Il insiste sur l'importance des facteurs organiques et affectifs dans les mécanismes de l'apprentissage et il note la nécessité de l'adéquation entre les sujets d'étude et le

---

51 Éducation populaire ou l'éducation du peuple par le peuple : « *Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque seul, les hommes s'éduquent ensemble par l'intermédiaire du monde* », Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés* (1974).

52 Montaigne fut un des précurseurs de l'Éducation Nouvelle toujours en lutte contre le « *dressage extérieur et mécanique* » il préconisait à l'éducateur de s'y prendre « *selon la portée de l'âme qu'il a en main...quelquefois luy ouvrant chemin, quelque fois luy laissant ouvrir.* » et surtout de mieux le connaître « *...qu'il le face trotter devant luy pour juger de son train et juger jusqu'à quel point il se doit ravalier pour s'accommoder de sa force* », *Essais*, (Médici, 1972)

53 Pédagogue suisse (1746-1827) qui chercha à appliquer les principes éducatifs de l'*Émile* de J-J. Rousseau (Wikipédia, 2019)

tempérament de l'apprenant : « *Les choses, dit-il, attirent notre attention par le côté où elles ont le plus de rapport avec notre tempérament, nos passions et notre état.* » (Lenoir, 1924)

Condillac est important pour la suite car il fonde le travail du pédagogue dans l'observation et la définition précise de l'apprenant et des termes employés pour son apprentissage. Il initie également les prémices de l'individualisation de l'enseignement par l'encouragement à « *laisser faire la spontanéité de la nature* » (Lenoir, 1924), son observation et l'adaptation du pédagogue par rapport à celle-ci. Le dernier aspect de la démarche, originale pour l'époque, de Condillac est son attachement à l'activité à donner à l'être à éduquer. L'apprenant « fait » et en faisant il marche dans les pas d'une humanité qui elle aussi a appris et a évolué. L'originalité de Condillac se situe ici, selon Médici, il pose les bases d'une nouvelle éducation, une nouvelle pédagogie en s'appuyant sur l'observation de l'individu et en tenant compte de « *ses ressorts affectifs, ses particularités physiques et morales* » (Médici, 1972).

Ainsi entre les principales composantes d'une éducation qui travaille d'un côté un individu et de l'autre les valeurs à inculquer, il penche vers le premier élément, et de toute son histoire l'Éducation Nouvelle n'aura de cesse de mettre l'accent sur l'être à former. Si éduquer c'est préparer les êtres à venir nous succéder, à acquérir les valeurs d'une société dont elle est dépositaire alors l'Éducation Nouvelle met un peu de côté les notions pour libérer le processus éducatif et l'enfant qui selon elle empruntera le chemin pour trouver, comprendre et incarner ces valeurs. Car elle s'ingénie à établir autour de lui un système « *permettant à ce savoir d'être acquis sans contrainte, librement* » (Médici, 1972).

Cette posture de l'éducateur ne fut pas bien sûr exempt d'un certain extrémisme qui voyait le système d'apprentissage sous l'angle de la contrainte. Ainsi certaines écoles<sup>54</sup> s'interdisaient toutes interventions et privilégiaient l'action supposée régulatrice du temps. Dans les domaines du langage, de l'écriture par exemple, aucune correction n'était apportée par le maître car jugée d'office trop artificielle. De la même façon des notions pouvaient être enseignées en s'inspirant des formes des récits d'enfant spontanés.

Seulement ces méthodes ne pouvaient, et la psychologie l'a démontré plus tard (Piaget, 1896-1980 ; Wallon, 1896-1962 ; Freud, 1856-1939), suffire au développement psychologique de

---

54 Modèle d'école de Berthold Otto en Allemagne

l'enfant. Le projet hissé au statut de fin en soi ne permettait pas une formalisation suffisante sur les apprentissages acquis lors de l'activité. Enfin cette toute puissance du projet encourageait souvent les dispositions psychologiques naturelles des individus, notamment le renforcement des leaders au détriment des autres. (Medici, 1972)

L'erreur de ces tâtonnements, des années 1920-1930, fut d'avoir une confiance aveugle soit dans l'objet ou dispositif donné à l'enfant soit dans la liberté quasi absolue accordée à ce dernier, car nous dit l'auteur malgré des réussites très isolées, d'une façon générale l'enjeu éducatif était trop lourd à porter, trop vaste à assumer, et même s'ils sont qualifiés d'artificiels, les programmes, la discipline et le cadre ont des effets psychologiques essentiels dans la construction de l'enfant (Médici, 1972).

On pensa alors : modernisation. Adapter les savoirs à la société en constante évolution et rendre plus « actuels » les procédés d'apprentissage.

Mais une troisième composante doit être prise en compte selon l'auteur. En observant les jeunes enfants arriver à l'école on constate que leur enthousiasme premier n'est pas régi par une certaine curiosité intellectuelle mais par une envie d' « *être admis dans le monde adultes, le monde des valeurs sociales* » (Médici, 1972). Ainsi cette liberté que l'on exacerbait chez l'enfant se trouvait contredite par une demande pressante de l'enfant pour sa construction.

Les pédagogues les plus réalistes de l'Éducation Nouvelle ont alors travaillé à trouver l'accord entre l'enfant à former et les valeurs imposées par l'école. C'est à dire concilier le sujet et l'objet de l'éducation. Des activités dites « *complémentaires* » furent développées en parallèle des enseignements issus des programmes. Sport, jeu, activités artistiques engagement social alternaient avec des notions prescrites.

Mais il était difficile d'étendre ces modèles tant des besoins financiers importants et des effectifs très adaptés étaient la condition de leur réussite. Se jouait toujours cette articulation-opposition entre l'intérêt de l'enfant et la nécessité des notions à faire assimiler. Médici pose le problème ainsi : « *Par quelle habilité devait-on arriver un jour à rapprocher ces pôles pour que l'éducation ne fût plus donnée ni en marge d'une époque, ni non plus en marge de l'enfant ?* ».

Ce sont « les médecins éducateurs » qui pour elle furent les précurseurs et initièrent une voie satisfaisante reprise par la suite. Ils commencèrent par supprimer cette opposition en considérant que l'apprentissage dépendait bien sûr du degré de maturité de l'apprenant mais

surtout était une adaptation de ce dernier aux valeurs d'un milieu, matériel, humain et conceptuel qui lui était proposé. La réussite de l'apprentissage dépend de la manière et des méthodes dont l'éducateur va accompagner cette adaptation. À leur suite l'auteur résume le travail des pédagogues se réclamant de l'Éducation Nouvelle ainsi : « ...satisfaire ce besoin d'activité qui permet à l'enfant de s'affirmer le long de son devenir et traduire les marques distinctives de sa personnalité ... l'instruction devient chaque fois pour l'élève une occasion ... de se lancer vers l'expérience en réalisant une intégration de ses dons et par cela même... elle l'amène à entrer en rapports multiples et variés avec les autres» (Médici, 1972) c'est à dire répondre à la marche naturelle des apprentissages dans une socialisation.

Ainsi l'application d'expérience et d'essais réalisés sur des enfants dits « *anormaux* » donnera naissance à la pédagogie Nouvelle en mettant en avant l'observation de l'enfant et en travaillant l'adaptation mentionnée plus haut. Medici pose les médecins-éducateurs Itard et Seguin comme ces précurseurs qui inspireront les piliers de l'Éducation Nouvelle Montessori et Decroly.

Le docteur Itard, élève de Condillac, fut l'éducateur du phénomène Victor de l'Aveyron, enfant sauvage trouvé à la fin XVIIIe s dans ces mêmes forêts. Alors déclaré arriéré incurable par l'aliéniste Pinel, Itard prend en charge l'enfant et se consacre quotidiennement pendant 5 ans à son « redressement » en partant du principe que « *le développement psychique ne peut nullement être achevé en dehors de la vie sociale ; le langage indispensable à la progression des idées, y prend sa source* » (Medici, 1972). Itard valide la méthode qui deviendra la colonne vertébrale de l'Éducation Nouvelle : « *...observer l'enfant, guetter sa demande, ajuster une didactique et des conditions affectives aux besoins et aux étapes de l'évolution de l'élève* ». (Médici, 1972)

Edouard Seguin, également médecin, complétera au XIXe s. la méthode d'Itard en y adjoignant l'affectivité et les données personnelles physiologiques et le besoin d'activité de l'être en interaction avec son milieu. Il considère l'éducation comme une véritable préparation à la vie destinée aux enfants qu'ils soient arriérés ou dits « normaux ».

M. Montessori et O. Decroly parachèveront cette œuvre en synthétisant les deux grands principes de l'Éducation Nouvelle ainsi :

- Désir premier de connaître l'enfant au travers de sa personnalité et les données de son

histoire

- faire de l'éducation un acte de vie et d'adaptabilité au milieu.

Ainsi à la suite d'Itard et Seguin, Montessori fera sienne la doctrine sensualiste de Seguin en faisant appel à un matériel important qui permet d'aller du simple au complexe et soutient et respecte le libre élan de l'enfant. Un milieu physique adapté au physique des élèves : tableau bas, chaise et tables basses...du matériel d'entretien des espaces et un matériel pédagogique stimulant, interrogeant chacun des sens.

À travers cette myriade de chercheurs dont l'Éducation Nouvelle se revendiqua à certains moments, JP Resweber présente Célestin Freinet comme incontournable. En poursuivant l'exigence de « *la cohabitation sociale et de l'épanouissement de la liberté* » (Resweber, 2017), il s'oppose au formalisme de l'école classique et recherche l'équilibre harmonieux entre l'individu et son milieu. Pour lui le pivot de cette méthode naturelle s'appelle l'expérience c'est à dire « *le plaisir de pouvoir et d'agir* » (Resweber, 2017), il est incarné par le projet, la question à résoudre formulée par l'enfant lui-même. Celui-ci est accompagné par l'éducateur dans un groupe. Pour l'atteindre Freinet emploie ce qu'il appelle des techniques d'action qui permettent de « mettre en action » des apprentissages en fonction des besoins provoqués par la situation problème identifiée par l'apprenant. Une boucle dont la cohérence est donnée par le sens de l'action. L'action de faire, l'action d'apprendre, l'action d'évaluer ce qui a été fait au sein de la « *fratrie subie* » (Resweber, Guillot, 2017) qui est le groupe classe. Coopération, tâtonnement expérimental, communication sont autant de mots qui fondent le mouvement d'Éducation Nouvelle chez C. Freinet et qui encore aujourd'hui rassemblent de nombreux adeptes et acteurs<sup>55</sup>.

En résumé, l'Éducation Nouvelle est une pédagogie du « faire » nourrie par les recherches en médecine, philosophie, psychologie, sociologie qui étudient à la fois le développement et le contexte de l'apprentissage chez l'enfant, (Piaget, Wallon, Vygotski) et et l'enracinement culturel de la cognition, expression empruntée à J.S. Bruner (Resweber, 2017). Elle s'attache à travailler le sujet complexe d'un homme, d'un citoyen en devenir et à l'éclairer sur des actions et sujets complexes comme l'écriture, le calcul et la compréhension du monde.

C'est pour cette raison qu'une de ses caractéristiques majeures est l'interdisciplinarité à la fois dans la transmission des connaissances et dans le travail éducatif. En faisant de l'objet

---

55 Voir à ce sujet le site de l'Institut coopératif de l'École moderne (ICEM) qui témoigne de la vitalité de ce mouvement pédagogique : <https://www.icem-pedagogie-freinet.org>

complexe son objet d'étude elle convoque différentes disciplines face à un problème commun. Son point de départ est la pluridisciplinarité d'où elle invite à ce que chacun définisse dans son univers le problème et oblige à la négociation pour tendre à la transdisciplinarité. Resweber dit qu'en nous plaçant à « *la marge de notre discipline* » elle crée un écart qui devient un espace de débat où seuls l'action et le savoir transversal peuvent émerger pour produire du sens. Cet « *accord discordant* » dont parle Resweber oblige chacune des disciplines à plus de rigueur et introduit de nouvelles interrogations dépassant les disciplines elles-mêmes. La transdisciplinarité<sup>56</sup> incite à la création de méta-concepts et à l'acculturation des savoirs chère à M. Foucault.

Parce que l'éducation socioculturelle n'est pas une discipline mais un dispositif<sup>57</sup> l'Éducation Nouvelle fut naturellement son berceau. Par conséquent, il est temps de revenir sur sa fondation, son évolution et ses conditions actuelles d'exercice que le ministère de l'Agriculture a rendu possible en lui donnant au passage une légitimité institutionnelle.

---

56 Trans- : à travers, au-delà. (<https://www.littre.org/>)

57 CIRCULAIRE DGER/SDEPC/C2006-2002 Date: 21 mars 2006. Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités. (<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-C2006-2002>)

## 2- Éducation socioculturelle

### 2.1 Fondation

Issue de l'Éducation Nouvelle, de l'éducation populaire et des mouvements associatifs ruraux, l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole voit le jour en 1965<sup>58</sup> dans le contexte de la loi de modernisation du monde agricole (1962). Le dispositif socioculturel alors créé se compose au sein des établissements d'un centre socioculturel animé par un animateur socioculturel et d'une association sportive et culturelle. Son public est interne aux origines majoritairement rurales, dit « *en déficit culturel* » et à « *l'écart du progrès* ». Son ambition est de permettre à celui-ci, par des méthodes actives, de palier ce déficit et de s'ouvrir au monde. L'animateur socioculturel, futur professeur d'éducation socioculturelle, occupe déjà une place importante au sein de la vie scolaire<sup>59</sup>.

Avant 1984 l'éducation socioculturelle doit faire sa place, elle n'est pas toujours bien vue mais sa situation s'améliore progressivement pour se banaliser à partir de cette date avec la rénovation pédagogique de l'enseignement agricole. Les enjeux éducatifs sont à cette époque définis selon une pédagogie par objectifs, un enseignement modulaire et le contrôle continu des connaissances.

L'institut national de recherche et d'applications pédagogiques (INRAP) définit à cette époque six modules de base d'enseignement pour les disciplines générales et l'ESC sera à la base du quatrième intitulé « *connaissances et pratiques sociales* » (Lelorrain, 2007). « La discipline » est alignée sur les autres dites plus classiques du point de vue de ses contenus et son évaluation.

Au fil du temps l'animateur devient professeur. De nouveaux besoins éducatifs se font sentir lui permettant d'intégrer l'ESC de plus en plus intimement au référentiels de l'enseignement agricole.

Ainsi l'approche pluridisciplinaire de plus en plus revendiquée et ancrée dans un milieu convoque son expertise en matière d'enquête et de restitution. L'éducation artistique et

---

58 « 1965 : création du corps des animateurs socioculturels (ASC) et du corps de professeurs d'éducation culturelle (PEC) de l'enseignement agricole par le ministre Edgard Pisani. Lelorrain, A.-M., Sylvestre, J.-P., & André, T. (2007). L'Éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole.

59 Extraits de la circulaire CIRCULAIRE DGER/SDEPC/C2006-2002 Date: 21 mars 2006. Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités. (<https://info.agriculture.gouv.fr/gedei/site/bo-agri/instruction-C2006-2002>)

l'ouverture aux médias sont désormais vues comme les vecteurs appropriés d'une éducation équilibrée du citoyen. Enfin les nouveaux enjeux éducatifs liés à la communication, à l'image lui permettent de s'affirmer comme une discipline à part entière.

Parallèlement le service d'animation du professeur d' ESC est maintenu et s'affirme avec les conventions nationales passées entre la DRAC et la DRAAF en 1984, 1990 et plus près de nous en 2005<sup>60</sup>. Celles-ci confèrent à ce professeur-animateur une véritable « *mission d'animation et de développement des territoires* »<sup>61</sup>

L'éducation socioculturelle accompagne, depuis 50 ans, l'évolution du contexte socio-culturel français. Les campagnes se sont ouvertes à une culture désormais mondialisée, homogénéisant les pratiques culturelles des urbains et des ruraux dont le nombre s'est considérablement réduit ces dernières années. La vie scolaire en lycée a elle aussi beaucoup évolué : le lycée est plus naturellement ouvert sur l'extérieur, les jeunes ont de moins en moins de temps libres « orchestrés » par l'établissement mais le rôle de l'internat s'est accru contribuant avec l' ESC à la formation du futur citoyen.

La discipline doit faire face à de nouvelles postures vis à vis du monde agricole. Ses produits, son cadre et ses pratiques font désormais l'objet d'une très grande attention de la part des populations (loi sur la bio-éthique et le bien-être animal, défense de la bio-diversité) qui voient en elle des biens communs à préserver. Cette pression que subit le monde agricole n'est pas sans provoquer des tensions dans un contexte où la culture mondialisée brouille des repères jusqu'alors structurants et humanistes.

Pour répondre à ses exigences l' ESC s'est dotée de trois axes de travail :

- « *L'éducation à l'environnement social et culturel : enrichir la relation à l'environnement par l'appréhension des aspects sociaux, culturels et patrimoniaux, par une réflexion sur les dynamiques culturelles* » (avec une entrée territoriale selon JP. Chenu<sup>62</sup>) ...
- « *L'éducation artistique : développer l'imaginaire, l'approche sensible, le jugement et la créativité par une éducation artistique ouverte aux différentes formes d'expression et de*

---

60 DRAC : Direction Régionale des Affaires Culturelles, DRAAF : Direction Régionales de l'Agriculture de l'Alimentation et de la Forêt. Loi n°2005-157 du 23 février 2005 relative au développement des territoires ruraux

61 Ibid

62 Pour une micro-histoire de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole public périodes et modèles du métier 1964-2012, Site Escales 2006-2012) (<http://education-socioculturelle.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/2012-micro-histoire-esc.pdf>)

*communication.* » (non spécialisée sur un art, JP. Chenu<sup>63</sup>)

- Et enfin, « *l'éducation à la communication humaine, à l'autonomie et à la coopération : développer les capacités de relation et d'initiative par l'approche des processus de communication, par la réalisation de projets impliquant des pratiques sociales d'animation* ». <sup>64</sup> (à la fois dans l'enseignement et dans l'animation)<sup>65</sup>

Comme il a été précédemment écrit, cet enseignement doit apprendre à ne pas imiter les méthodes de ses collègues mais à en créer des nouvelles, les siennes, structurées par les méthodes de pédagogie active et « *les objectifs de formation à la prise de responsabilités ... il ne s'agit pas donner à l'esprit des connaissances, mais de développer des facultés. Avant de faire de l'histoire, il faut créer dans l'esprit le réflexe historique. Avant de faire de la géographie, il faut habituer l'esprit à se situer dans l'espace* » (Cacèrès, 1984).

C'est par cette démarche que, progressivement, l'ESC s'est intégrée aux autres enseignements par sa participation aux études du milieu à des séquences pluridisciplinaires et des expérimentations pédagogiques menées avec l'INRAP. Parallèlement le professeur d' ESC acquiert le statut de spécialiste dans les domaines des médias, de la communication, de l'audiovisuel et de la sémiologie de l'image.

---

63 Ibid

64 Je reproduis in-extenso les axes de travail de l' ESC provenant de la Loi n°2005-157 du 23 février 2005 relative au développement des territoires ruraux

65 Pour une micro-histoire de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole public périodes et modèles du métier 1964-2012, Site Escales 2006-2012) (<http://education-socioculturelle.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/2012-micro-histoire-esc.pdf>)

## 2.2 Condition d'exercice et état des lieux d'une pratique.

Lorsque l'on essaie de faire « l'état des lieux d'une pratique », notamment une pratique d'enseignement, les référentiels de formation et les rapports d'inspection sont des documents précieux pour une telle entreprise.

De 1970 à 2012 les référentiels en ESC mettent en lumière comment un dispositif d'animation se structure peu à peu et « accouche » d'un nouveau corps de professeur. Dans les années 70 à 80, il n'y a pas de référentiel indiquant les savoirs à enseigner en ESC, voire même la discipline ESC n'existe pas. Les documents parlent d'activités culturelles ou d'éducation culturelle une « matière » dont les axes de travail se résument aux trois points suivants :

- L'épanouissement du corps et de l'esprit
- La préparation à une utilisation intelligente des loisirs
- La création de contacts avec les communautés humaines régionales

Une grande « liberté d'organisation » orchestre la mise en œuvre de ces trois axes, autrement dit il n'est fait aucune référence à des méthodes de pédagogies actives ou non. On retrouve cependant déjà les domaines actuels de l'éducation socioculturelle dans l'enseignement du français qui va piloter les « techniques d'expression et de relation », l'analyse de l'image et la réalisation de supports de communication. A la fin des années 80 on assiste à la naissance des premiers modules de formation intitulés : « technique expression et communication » piloté par le français et les langues et « l'activité culturelle » se résume à l'organisation de visites, de conférences et de rencontres « *pour le développement personnel face à l'actualité et aux grands problèmes du monde contemporain* <sup>66</sup>».

A cette époque, seul le BTSA « protection de la nature » possède un module d'enseignement intitulé : « Animation de groupe, éducation culturelle » (180h / 2ans) qui peut faire penser à un véritable enseignement socioculturel.

Nous sommes en 1971, il s'agit d'acquérir :

- 1/ Une méthodologie de l'animation regroupant des techniques d'animation de groupe, la conduite de réunion, les techniques de l'enquête et de l'interview et l'apprentissage de la prise de décision ;
- 2/ de s'éveiller la sensibilité esthétique et former « son goût » aux arts, arts et traditions

---

66 Extrait du référentiel de formation de BTSA d'Agronomie tropicale, 5/08/1982

populaires et rechercher un moyen d'expression personnel ; enfin  
3/ être sensibiliser au monde contemporain et à ses enjeux.

Le référentiel de 1971 fait bien état d'un module « Communication » mais celui-ci comprend l'enseignement du français et des langues vivantes. Ce chapitre traite de la communication interpersonnelle et la maîtrise des techniques audiovisuelles : « *le Technicien Supérieur protection de la Nature, doit avoir une parfaite maîtrise des moyens d'expression, de vulgarisation et de communication de masse qui l'aideront à mener à bien sa tâche* ».

La fin des années 80 voit l'apparition de l'enseignement modulaire en BTSA et dans les autres diplômes. L'ESC est mieux identifiée et positionnée successivement sur les modules D2.2 puis M22, MG4, MG5, MP2, MP42... le dispositif vient « colorer » les formations en intervenant à la fois dans les modules d'enseignement généraux et professionnels<sup>67</sup>. De plus en plus il est explicitement dit, même si elle n'est pas directement nommée, d'avoir recours à des dispositifs de pédagogie active : jeux de rôle, exercices de simulation, aux pratiques de mise en scène.

Les rapports d'inspection sont également une source intéressante. Ils s'échelonnent sur vingt ans de 1990 à 2010 à raison d'un tous les trois ans en moyenne. Ils suivent la structuration de cet enseignement au fil du temps. Les premiers publiés entre 1990 et 2000 décrivent et analysent rapidement les pratiques d'animations et des activités pluridisciplinaires et ce sont surtout dans les suivants que nous avons trouvé une analyse de la pratique de l'enseignement de l'ESC, notamment dans le rapport de 2002 intitulé : « Mise en œuvre pédagogique des référentiels de formation en ESC ».

Dans son introduction il rappelle que la rénovation pédagogique de 1985 de l'ESC a structuré celui-ci en trois axes : l'éducation à l'environnement social et culturel, l'éducation artistique et la communication humaine et l'animation.

Ainsi nous sommes face à un enseignement qui se veut dès le départ global<sup>68</sup> qui s'appuie d'une part sur les sciences sociales comme la psychologie sociale, la sociologie, l'ethnologie, et d'autre part sur l'éducation systématique et incontournable aux médias et à l'image.

---

67 Le tableau synoptique bien connu des jeunes enseignants permet d'avoir une vision plus globale de l'intervention du dispositif ESC dans la formation agricole. (<http://escales.ensfea.fr/textes-de-reference-de-lesc/referentiels-de-formation/tous-les-referentiels-esc/>)

68 Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole, 2002-2003 : « ...L'éducation socioculturelle exige une appréhension globale du développement personnel et du développement culturel... »

Techniquement il doit être mené « ... à partir des méthodes et techniques de l'éducation artistique et de celles de l'animation socioculturelle traditionnelle »<sup>69</sup> et prend appui sur un ensemble de textes, les référentiels, qui le structurent sans le brider. En effet ces derniers sont là pour cadrer l'enseignement au regard des objectifs pédagogiques à atteindre mais doivent permettre une lecture dynamique des enseignants dont les profils sont très divers lors du recrutement au concours. L'éducation socioculturelle n'étant pas une discipline universitaire le CAPESA<sup>70</sup> ESC créé en 1992 recrute sur les bancs des facultés de sciences humaines, dans les écoles d'art et le vaste monde de l'éducation populaire. Le référentiel borne tout en garantissant l'autonomie pédagogique de l'enseignant d'ESC et statue sur les pédagogies à employer au regard des objectifs d'apprentissage.

Ainsi il distingue trois types de séquences :

La première est portée par la pédagogie par objectif. Introduite dès la réforme de 1985, elle se manifeste par un enseignement séquentiel avec un ou des objectifs généraux et des sous-objectifs à atteindre qui donnent un déroulé possible de la séquence. Le déroulé reste cependant à la discrétion de l'enseignant qui a le loisir d'organiser sa séquence comme il le souhaite au vue de son contexte territorial. L'exemple du module général 1 ou MG1<sup>71</sup> du baccalauréat Professionnel « Services aux personnes et aux territoires » (SAPAT) est à ce sujet assez parlant<sup>72</sup> :

#### **Module général 1 MG1 pour le bac pro SAPAT :**

##### **Objectif général du module :**

Mobiliser des éléments d'une culture humaniste pour se situer et s'impliquer dans son environnement social et culturel.

Sous-objectifs généraux :

**Objectif 1- Analyser, comparer, produire des discours écrits et oraux ; développer sa culture littéraire et son esprit critique.**

**Objectif 2- Analyser et pratiquer différentes formes d'expression et de communication pour enrichir sa relation à l'environnement social et culturel.**

---

69 Ibid

70 CAPESA : Certificat d'Aptitude au Professorat de l'Enseignement du Second degré Agricole

71 MG1 : Module d'enseignement Général 1 du Bac professionnel agricole ici SAPAT.

72 Extrait du référentiel de diplôme, Baccalauréat professionnel « Services aux personnes et aux Territoires », ministère de l'agriculture (2011)

### **Sous-objectif de l'objectif 2 :**

2.1- Observer et analyser des situations de communication interpersonnelle pour améliorer ses relations sociales et professionnelles.

2.1.1- Identifier les différents éléments d'une situation de communication.

2.1.2- Mesurer l'importance du non-verbal dans la communication humaine.

2.1.3- Diagnostiquer les difficultés à communiquer pour y remédier.

2.1.4- Se préparer à différents types d'entretiens.

2.1.5- Savoir intervenir dans différents types de réunions.

### **2.2- Identifier les enjeux de la communication médiatisée**

pour se situer dans la vie sociale, civique et culturelle.

2.2.1- Acquérir des méthodes de lecture de l'image.

2.2.2- Analyser la diffusion de masse de l'information par les médias.

2.2.3- Débattre du rôle des médias du point de vue éthique et civique et des enjeux citoyens de la nécessité de s'informer.

### **2.3- Pratiquer une approche concrète du fait artistique.**

2.3.1- S'initier à des formes d'expression artistique et à leurs évolutions contemporaines.

2.3.2- Analyser une œuvre artistique.

2.3.3- Réaliser une production culturelle et artistique.

**Objectif 3-** Analyser et interpréter des faits historiques et géographiques pour comprendre le monde.

**Objectif 4-** Répondre à un besoin d'information professionnel ou culturel en mobilisant la connaissance de l'information<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Extrait du référentiel de diplôme, Baccalauréat professionnel « Services aux personnes et aux territoires » (2011-2013) P37 ([http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/diplomes/ref/bacpro/SAPAT/BacPro-](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/diplomes/ref/bacpro/SAPAT/BacPro-)

Nous constatons ici l'aspect séquentiel dû aux objectifs d'apprentissages eux-mêmes détaillés dans les documents d'accompagnement du MG1.

Dans cette typologie des séquences en ESC la séquence dite « constructiviste », soutenue par la pédagogie du même nom, est aussi bien représentée. Celle-ci est conduite sous la forme de méthodologie de projet. Elle permet de prendre en compte le tâtonnement des élèves et nécessite aussi une programmation des différentes étapes à atteindre. Le Projet d'initiative et de Communication, ou P.I.C, du module 22 des Brevets de technicien supérieur agricole (BTSA) en est un bon exemple. Des petits groupes concrétisent à partir d'une commande, qu'ils ont identifiée en amont, un travail de communication vers un public plus large que le cercle restreint de leurs pairs. La pédagogie de projet permet de mobiliser des savoirs de type notionnels comme la technique de réalisation de supports de communication mais aussi des savoirs-faire permettant de mener le projet à son terme, comme la conduite de réunion ou l'élaboration d'un budget présenté à des partenaires.

Enfin un dernier type de séquence est préconisée en ESC pour atteindre les objectifs d'apprentissage. La conduite d'ateliers permettant la pratique d'expression et de réalisation en général en présence d'un intervenant extérieur vu comme le spécialiste reconnu du domaine abordé. Cette séquence fait intervenir un savoir-faire spécifique et est à l'origine bien souvent de regroupement d'heures pour capitaliser au mieux la présence du tiers extérieur. Le projet artistique du module MG1 des classes de terminale du bac pro SAPAT en est un très bon exemple. Du point de vue de son architecture générale il est construit comme la séquence précédente sur la modalité du projet à la différence près que les élèves sont moins impliqués dans sa conception, à priori. Ce dernier aspect doit être un point de vigilance, précise le document d'inspection, car cette situation peut mener à l'instrumentalisation du projet par : l'administration, l'artiste, le professeur... par une des parties. Les participants devenant les « petites mains » d'un projet dont ils ont du mal à voir les enjeux ou tout simplement l'intérêt.

Le rapport de 2002 pointe d'ailleurs une certaine confusion entre les deux derniers points évoqués. Le projet, pouvant parfois se substituer à la pratique de l'atelier avec le risque dans le premier cas d'une mise en avant trop importante des aspects d'organisation et de

---

[SAPAT\\_ref.pdf](#)

coordination au détriment d'une réalisation de qualité qui doit être la priorité. À l'inverse l'importance donnée à la pratique peut entraîner une indigence théorique et un manque d'ambition conceptuelle et formelle.

Pour contrecarrer ces écueils ce rapport d'inspection propose la nécessité de pratiques pédagogiques reposant sur les activités des élèves. Il réaffirme la dimension éducative et indique que le but de l'enseignant doit être non seulement de transmettre des connaissances, mais aussi d'agir sur les représentations mentales et les pratiques. Pour arriver à ces buts il doit « *intégrer les valeurs éducatives suivantes : la socialisation et l'autonomie, la citoyenneté et l'esprit critique et l'épanouissement personnel dans la coopération* ». <sup>74</sup>

Après enquête, Lelorrain note que l'écart entre les préconisations des référentiels et les réalités du terrain ne semble pas si important et permet de battre en brèche une expression qui apparaît à cette époque à l'endroit des professeurs d'éducation socioculturelle. Celui-ci est vu comme un « professeur de culture » à la posture magistrale. Les nombreux projets organisés en lycée, l'adaptation des horaires aux dynamiques d'apprentissage, l'intervention d'artistes, la pluridisciplinarité et le souci de nourrir leur enseignement par des partenariats nombreux et renouvelés, associatifs ou institutionnels, sur le plan social et culturel semblent contredire cette image caricaturale.

Cependant des dérives existent aussi. Le rapport pointe par exemple des temps de parole professeur / élève déséquilibrés (en faveur des premiers) qui se manifeste par l'abus d'une pseudo participation des élèves par une interrogation orale magistrale. Une sorte d'artificialisation de l'enseignement s'exprimant par la séparation quasi systématique et formelle entre séances théoriques et séances pratiques illustratives où souvent les seules activités des élèves se résument à l'écoute et à la prise de notes <sup>75</sup>.

D'autres constats <sup>76</sup> sont faits à l'encontre de la formation continue des professeurs aux profils très disparates. Dans les champs de l'appréhension de faits sociétaux et culturels qui par essence nécessite une veille constante celle-ci n'est pas toujours réalisée et engendre parfois un décrochage avec les réalités de terrain. Elle se manifeste par exemple par une véritable ignorance des médias destinés aux jeunes et des mécanismes de communication qui leur sont inhérents.

---

74 Ibid

75 Ibid

76 Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole 2002-2003, Ministère de l'Agriculture de l'Alimentation et de la pêche et des Affaires Rurales.

En matière de médiation culturelle le contact avec les œuvres n'est présent qu'au travers de reproduction dont la qualité « laisse à désirer » alors que les institutions culturelles implantées sur les territoires développent de plus en plus une offre de médiation pertinente et mobile. Enfin à propos de la communication interpersonnelle (M22 en BTSA, MG1 en bac pro) le rapport pointe une conceptualisation trop simpliste qui confond les objectifs et ne permet pas de travailler finement.

Pour pallier ces manques, des préconisations opérationnelles sont avancées. L'obligation d'avoir des plages d'ESC d'au minimum 1h30 avec des regroupements horaires si le module concerné ne dépasse pas 30h. En complémentarité avec ces préconisations l'aménagement de la classe doit être pensé comme celui d'un atelier et non plus comme celui d'une classe traditionnelle. Pour les élèves il est proposé de différencier les exercices les activités, et les synthèses et lorsqu'il y a projet de demander la tenue d'un carnet de bord.

Les enseignants sont quant à eux invités à varier le plus possible les supports et doivent se créer une boîte à outils personnelle et régulièrement actualisée. Enfin ils sont incités à solliciter davantage les professionnels de la culture et les institutions de leur territoire afin, notamment pour les modules professionnels, de favoriser des apprentissages dans l'environnement professionnel concerné.

Cette posture constante de recherche de positionnement de l'ESC vis à vis des autres enseignements au sein de l'enseignement agricole a naturellement produit des expérimentations originales. Dans les années 90, en ex Poitou-Charentes, les professeurs d'éducation socioculturelle ont mené des projets très ambitieux dans les champs de l'éducation artistique et d'un phénomène émergent alors et incontournable actuellement : le numérique.

À cette époque, à proximité de Poitiers (86), le réseau des professeurs d'éducation socioculturelle est très actif et bénéficie d'une politique régionale très favorable. Constitué de quatorze lycées publics il peut en 1995 créer le centre d'art Rurart qui accueille jusqu'au début des années 2000 des artistes internationaux<sup>77</sup> au lycée de Venours à trente minutes au sud de Poitiers...

---

<sup>77</sup> Le site [www.rurart.org](http://www.rurart.org), quelques artistes exposés à Rurart : E.Kac, Santiago Sierra, Ousman Sow, Ruppert et Mulot, Eva Kořátková, O. Samakh, Michel Blazy...

## 2.3 Rurart : un exemple d'expérimentation en éducation socioculturelle.

« Inauguré en 1995 à l'occasion de l'exposition *Saveurs délices et arts, un parcours des sens* le centre d'art contemporain Rurart est un lieu unique en France. L'implantation singulière de Rurart au sein d'un lycée agricole encourage le développement d'actions spécifiques auprès des populations éloignées des lieux de diffusion de l'art »<sup>78</sup>. Une des spécificités de l'espace d'art Rurart est le soutien à la création contemporaine et son engagement dans la médiation numérique tant au niveau du commissariat d'exposition que de l'espace numérique qui fut créée en 1998 à la suite du centre d'art. Initialement EPN, espace public numérique labellisé Espace Culture Multimédia par le ministère de la culture a été dès son origine un lieu de contact avec le numérique et le milieu rural et bien sûr l'enseignement agricole. Il fut créé par Claude Benoît-Gonin lui même professeur d'éducation socioculturelle au lycée de Grand-Pont près de Poitiers. Cet espace se définit ainsi :

« L'espace multimédia (autrement appelé Espace Public Numérique ou E.P.N) est un lieu de ressources, de rencontres et de pratiques du monde numérique. Bien que sa dimension technologique soit importante il questionne avant tout les usages que peuvent induire les nouvelles technologies dans notre vie de tous les jours nos loisirs et nos activités.

[VOUS] – Ainsi l'espace s'intéresse tout naturellement à vos besoins, à vos questionnements conceptuels et/ou techniques sur l'outil informatique et ses usages possibles. Il soutient vos projets dans ce domaine par des conseils, des initiations, de l'aide technique avec toujours comme philosophie : celle de vous rendre le plus autonome possible = On vous apprend à vous passer de nous !

Ses actions s'adressent à tous les publics (jeunes, seniors...) et au réseau régional des établissements de formation (lycées, collèges, écoles primaires, Centre de formation pour adultes...) ainsi qu'aux structures d'éducation populaire (Centre de loisirs...).

Un animateur est présent dans l'espace afin de faciliter l'accès aux machines et répondre à toutes les demandes. »<sup>79</sup>

Implanté sur le site du lycée agricole de Venours cet espace numérique s'adresse prioritairement au lycéens et leurs professeurs mais aussi à tous les éducateurs et publics de

---

78 [www.rurart.org](http://www.rurart.org) : site de l'établissement Rurart implanté à Rouillé (86)

79 Ibid

son territoire proche. Il participe activement à la mission d'animation du territoire de l'EPLEFPA de Poitiers-Venours. Initialement pensé comme un simple lieu d'accès au web pour les élèves avant l'explosion d'internet et des ordinateurs individuels, l'espace s'adresse aussi aux professeurs, quelque soit leur discipline, pour leur délivrer des formations sur des outils numériques. Création de site web, création sonore, vidéo... sont au menu mais l'offre a évolué après dix ans d'existence vers du soutien au projet individuel pédagogique, faute d'un nombre suffisants de demande pour justifier la mise en place de formations collectives.

Dans la seconde moitié des années 2000, l'équipe de Rurart a eu le sentiment d'une sorte de « trou d'air ». Après les premiers temps très dynamiques, le numérique ne semblait plus être une préoccupation des professeurs d'ESC ni pour leur pratique ni en tant qu'objet d'étude. Le Centre d'art a poursuivi sa programmation éclectique, notamment numérique, et l'espace numérique est devenu un lieu ressource pour les professeurs et les apprenants mais de façon individuelle et plus ponctuelle. Il a expérimenté avec certains et facilitant pour des projets, notamment les projets PIC et a pu déplacer ses activités de médiation numérique vers d'autres lycées de l'ex-région Poitou-Charentes. Parallèlement il s'est rapproché des structures d'éducation populaire de son territoire qui commençaient à s'emparer du numérique comme objet d'étude. En effet au début des années 2000 Les petits débrouillards, association nationale de vulgarisation scientifique, associés à la DRJSCS<sup>80</sup> située à Poitiers ont mené une politique jeunesse travaillant les usages numériques des jeunes et obligeant en quelques sortes les structures d'éducation populaires à prendre en compte cette révolution qui s'amorçait à peine<sup>81</sup>.

Au sein de l'espace numérique de Rurart la médiation numérique a bien sûr évoluée. Ce fut d'abord les temps de la connexion, du netart et de l'exploration d'une création dématérialisée accessible de plus en plus n'importe où. Puis l'espace s'est doté d'outils numériques. D'abord issus de « l'ancien temps » comme des logiciels de montages vidéos et de traitement du son. En effet le numérique avant de créer ces propres outils a « numérisé » d'anciens dispositifs comme la table de montage vidéo ce qui a permis un accès plus simple au médium vidéo et son pour les médiateurs et professeurs.

---

80 Direction régionale de la jeunesse, des sports et de la cohésion sociale (DRJSCS)

81 Voir le site du collectif : <http://www.educpopnum.org/>

Puis les outils purement numériques sont apparus : traitement de l'image numérique 2D ou 3D, traitement de données en temps réel, interaction et codage, narration éclatée (webdocumentaire) jusqu'au D.I.Y des dernières années en suivant l'émergence de la dynamique des fablabs et du Do It Yourself<sup>82</sup>.

Paradoxalement alors qu'au sein du réseau ESC Poitou-Charentes les professeurs semblent frileux à s'emparer du numérique comme outils pour leur cours, ou comme objet d'étude pour leurs étudiants, le réseau national de l'éducation socioculturelle se fait l'écho des recherches dans ce domaine :

En juin 2000, Champs Culturels 11 Titre « Nouvelles technologies, culture et démocratie » en décembre 2004, le n°18 de la revue « Virtualité art et culture » et il y a deux ans l'opus 28 titrait « Cultures numériques et pratiques numériques des jeunes ». Trois numéros en seize ans qui démontrent la non-indifférence de l'ESC pour cet objet complexe qu'est devenu le numérique. Mais cet effet de loupe qui met en avant des expériences exemplaires ne dit rien du quotidien des professeurs d'ESC. Autrement dit quel fut l'impact du réseau national et de ses réflexions sur la pratique du métier ?

Le réseau Animation et développement culturel (ADC) témoigne d'actions culturelles, impliquant le médium numérique, menées par les professeurs d'ESC au travers des éditions d'une lettre électronique<sup>83</sup> et de la revue Champs Culturels<sup>84</sup>. Les projets présentés sont pour la plupart des résidences d'artistes en lycée dont les outils de prédilection peuvent être numériques. Dans ce domaine les projets menés par Damien Couëlier entre 2014 et 2016 au lycée viticole de Bergerac sont exemplaires car ils vont au-delà des outils et interrogent les transformations qu'opère le numérique sur nos vies et celles de nos apprenants : « ... *Une question transversale relie les projets : en quoi les technologies numériques sont susceptibles de modifier la relation des adolescents au corps, au toucher, à la matérialité et comment l'approche artistique aide à percevoir ces enjeux notamment dans les interactions « identité vécue /identité numérique », « réalité vécue/réalité virtuelle ».*<sup>85</sup>

---

82 Retrouvez l'ensemble des projets éducatifs numériques de Rurart ici : <http://www.rurart.org/projets-multimedia/>

83 <http://education-socioculturelle.ensfea.fr/adc-lettre-info/>

84 <http://education-socioculturelle.ensfea.fr/champs-culturels/>

85 Retrouvez l'ensemble du projet LAVBOT' présenté dans la revue Champs Culturels N°28 de novembre 2016 (<http://education-socioculturelle.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/19/2017/09/CC28.pdf>)

Hors de ces temps exceptionnels, de résidence, il est difficile d’appréhender le rapport de l’enseignant d’ESC au numérique dans sa pratique du quotidien. Cependant, ces projets éducatifs ambitieux cités plus haut semblent faire bouger les lignes. En effet à l’issue des manifestations organisées pour fêter les 50 ans de la discipline (Paris, 2015) s’opère un glissement. Lors de rencontres pilotées par le SNETAP-FSU et la coopérative Média Cité en présence de Gérard Elbaze<sup>86</sup> on entend que « *Le sentiment de ne pas maîtriser des outils informatiques nous éloigne du numérique* » et que le numérique pourrait être un levier de changement, notamment de posture, formulé ainsi : « *Il est temps alors de développer de la collaboration active avec nos élèves qui ont une habileté remarquable sans pour autant maîtriser un savoir faire* »<sup>87</sup>.

Finalement le débat conclut que le rôle du professeur n’a pas tant à évoluer face aux usages numériques. il reste positionné comme l’éditorialiste qui pointe les dérives que peut provoquer le numérique notamment dans les médias :

« *Quelle différence y a-t-il entre mettre en œuvre dans un établissement un journal, une radio et un blog ? Notre rôle reste le même : éditorialiser, agencer et discuter* »<sup>88</sup>

Une solution-prolongement est évoqué, d’une part l’organisation de formations de et pour les professeurs ... faites par des associations spécialistes de l’appui à la création numérique avec lesquelles ces derniers travaillent déjà et d’autre part d’utiliser le temps de l’animation pour y intégrer ces problématiques.

Les lignes bougent, progressivement, vers une appréhension plus globale du monde numérique par l’éducation socioculturelle.

---

86 <https://medias-cite.coop/>

87 [http://education-socioculturelle.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/2015-supplement\\_au\\_no375\\_-\\_l\\_esc\\_et\\_le\\_snetap-fsu\\_50\\_ans\\_d\\_.pdf](http://education-socioculturelle.ensfea.fr/wp-content/uploads/sites/19/2017/12/2015-supplement_au_no375_-_l_esc_et_le_snetap-fsu_50_ans_d_.pdf)

88 Ibid

Dans la partie théorique de ce mémoire après avoir défini un certain nombre de notions qui concourent à un enseignement : les savoirs, les postures d'enseignants et d'élèves nous sommes attachés à exposer la transformation profonde que provoque la révolution numérique dans notre rapport au savoir, à l'apprentissage et plus largement au travail.

L'Éducation socioculturelle ne se définit pas comme une matière. C'est un dispositif qui convoque un certain nombre de disciplines et leurs savoirs associés dans des actes pédagogiques pensés et animés par l'enseignant d'ESC. Cet enseignement prescrit par le ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation a lui aussi une histoire et a évolué. Une constante cependant demeure : cette volonté de « coller au plus près », de décrire, d'analyser et comprendre le monde contemporain et sa complexité dans laquelle vivent les apprenants.

Il nous semblait donc intéressant d'interroger, dans la dernière partie de ce travail, les pratiques et les représentations de cet enseignement auprès d'enseignants de génération différente pour comparer en fonction de leur ancienneté dans le métier, de leur parcours personnel et de la formation professionnelle qu'ils ont reçue leur rapport au savoir dans leur pratique d'enseignant et leur intégration de la révolution numérique.

# III QUESTIONS DE RECHERCHE ET MÉTHODOLOGIE DE RECUEIL DES DONNÉES

À l'aune de ses cinquante ans, fêtés en 2015, et comme à chaque anniversaire, l'ESC s'interroge sur sa légitimité, sa place dans l'institution et sur ses pratiques. Les anciens voient le chemin parcouru et les nouveaux essaient de comprendre ce dans quoi ils s'engagent. De cette volonté de définition du dispositif, et des observations exposées dans la problématique sont nées les questions de recherche de ce mémoire. Durant toutes ces années comment le métier a-t-il été vécu, quel rapport au savoir entretiennent les professeurs d'ESC et comment la pédagogie active s'incarne-t-elle encore aujourd'hui : a-t-elle intégré la révolution numérique et ces enjeux, et ces derniers sont-ils un objet d'étude pour elle ?

Afin d'explorer les questions de recherche nous avons opté pour une démarche méthodologique faisant appel à une technique d'enquête qualitative, l'entretien individuel semi-directif.

## 1- L'entretien individuel semi-directif

L'entretien est une technique traditionnellement utilisée en sociologie pour faire s'exprimer une personne sur sa pratique d'une activité, professionnelle ou non. Parce qu'il permet d'interroger les gestes et leur représentation c'est un outil intéressant pour analyser la pratique enseignante et à travers elle le rapport au savoir de celui-ci. Bien mené il peut révéler l'existence de représentations très personnelles que le questionnaire quantitatif ne permet pas d'obtenir. Il permet aussi par la possibilité de relance de faire préciser des notions et de cheminer dans un ensemble de questionnements au gré des réponses de l'interviewé. Nous reproduisons ici le tableau de Ketele et Roegiers cité par Imbert qui synthétise les différents types d'entretiens :

<b>Entretien dirigé (ou directif)</b>	<b>Entretien semi-dirigé (ou semi-directif)</b>	<b>Entretien libre (ou non directif)</b>
Discours non continu qui suit l'ordre des questions posées	Discours par thèmes dont l'ordre peut être plus ou moins bien déterminé selon la réactivité de l'interviewé	Discours continu
Questions préparées à l'avance et posées dans un ordre bien précis	Quelques points de repère (passages obligés) pour l'interviewer	Aucune question préparée à l'avance
Information partielle et réduite	Information de bonne qualité, orientée vers le but poursuivi	Information de très bonne qualité, mais pas nécessairement pertinente
Information recueillie rapidement ou très rapidement	Information recueillie dans un laps de temps raisonnable	Durée de recueil d'informations non prévisible
Inférence assez faible	Inférence modérée	Inférence exclusivement fonction du mode de recueil

À travers ses différents items l'entretien semi-directif a pour but, tout en se centrant sur la personne interrogée, de garantir l'étude de l'ensemble des questions de recherches qui nous mobilise et assure également une possible comparabilité des réponses. Nous reviendrons lors de l'analyse des données sur ses limites et biais.

Pour ce travail, nous nous sommes basés sur des entretiens semi-directifs de type explicatifs et réflexifs<sup>89</sup>. Durant ces entretiens, la personne interrogée est guidée par un questionnaire oral dans l'explicitation de sa pratique, des méthodes et les stratégies qu'il met en place pour enseigner les savoirs de l'ESC. Par ce biais nous examinons d'une part quelle interprétation il fait du référentiel de diplôme de l'ESC et d'autre part quelles techniques pédagogiques ils convoquent pour arriver à ses fins. Nous essayons d'identifier dans les discours les indicateurs de savoirs et de pratiques pédagogiques qui sont à l'œuvre dans leur enseignement à travers le repérage des indicateurs précédemment cités<sup>90</sup>.

Par cette technique nous pouvons confronter les paroles et représentations de chacun et les évaluer à la lumière du cadre théorique préalablement bâti. L'écoute active qu'elle suppose nous permet de personnaliser les interviews en guidant les personnes selon la grille pré-établie mais aussi selon leur réponse au fur et à mesure des questions. L'objectif étant de favoriser une dynamique d'échange et non d'attendre les seules réponses aux questions posées. Ce type d'entretien permet de recueillir des informations de différents types : actes, vérification de faits, opinion, point de vue, analyses propres aux acteurs, des propositions, des réactions...

Les entretiens sont un dialogue ou une conversation entre deux personnes, un moment privilégié d'écoute empathique, d'échange et de partage, pour cette raison, il est nécessaire d'avoir construit au préalable un contexte de confiance dans lequel pourra s'exprimer

89 Grille des entretiens en Annexe 2

90 Annexe 1

l'interviewé. Ne disposant pas de beaucoup de temps pour construire ces derniers nous avons opter pour l'interview de personnes de notre connaissance issues de notre sphère professionnelle. Bien que « pratique » ce choix induit des biais que nous décrirons le moment venu et dont l'analyse des données tiendra compte.

Enfin, pour faciliter ce climat de travail et ainsi entrer dans l'univers des interviewés, les entretiens se sont tenus à chaque fois au domicile des personnes interrogées lors d'une période de vacances scolaires. Le premier entretien fut organisé le 19 février 2019, il dura 1h15, le second le 2 mars 2019 pendant une heure et enfin le dernier le 20 février 2019 durant une heure.

Une grille d'entretien a été préalablement créée, elle se compose de sept grandes questions redécoupées en sous thèmes. Elles abordent le parcours personnel et professionnel des personnes, leur représentation des savoirs travaillés par l'ESC, les pratiques d'enseignement et leur rapport au numérique. Nous reproduisons en Annexe 2 l'intégralité de cette grille.

Chacune des personnes interrogées a été soumise à la même grille mais le cours des entretiens a pu différer d'une personne à une autre en fonction des réponses de celles-ci. Autrement dit, même si elles n'avaient pas eu connaissance des questions à l'avance ni même de la problématique de recherche l'ordre des questions a pu être modifié durant l'échange.

Lors de la passation nous avons pu remarquer que les personnes interrogées se sont prêtées facilement au jeu des questions et ont su développer leur réponse aisément. Les entretiens ont été enregistrés puis retranscrits intégralement. Les Annexes 3, 4 et 5 du mémoire rendent compte des échanges.

Nous avons recueilli trois types de données : des informations de contextes liées aux parcours de vie et de formation des enseignants, des discours sur leurs pratiques d'enseignement elle-mêmes et leurs conduites et des données correspondant à des opinions, des points de vue et positions personnelles notamment vis à vis de la prise en compte du numérique dans leur enseignement.<sup>91</sup>

---

91 Grille des entretiens présentée en Annexe 2

# IV PRÉSENTATION DES DONNÉES RECUEILLIES

La restitution des données collectées lors des entretiens menés sera précédée d'une présentation des enseignants interrogés. Parce qu'il est rare que l'on devienne enseignant en ESC au sortir de ses études il est apparu nécessaire de retracer leurs parcours de vie, leurs expériences professionnelles « ante-ESC » puis de comparer la formation qu'ils reçurent en leur temps à l'INPSA de Dijon, à puis l'ENFA devenue ENSFEA<sup>92</sup> de Toulouse en tant que professeur stagiaire lors de leur année de titularisation.

## 1- Parcours de vie.

L'enseignement **A.** dit être entré par hasard dans le métier d'enseignant d'ESC après la faculté. Un bac « mathématiques élémentaires » en poche il intègre une faculté de sciences en 1967, il milite beaucoup pendant les événements de 1968 et les années suivantes s'inscrit également « par goût, dit-il » à des cours d'histoire de l'art. La loi Debré (1973) lui permet d'être exempté du service militaire et pour financer ces années il occupe un poste de maître auxiliaire en maths-physiques dans le collège-lycée de Lons-le-Saunier.

En parallèle il s'engage fortement dans la vie culturelle de Lons-le-Saunier. Il devient membre du CA du Conseil des jeunes et président d'un ciné-club 35 mn FFCC. Pendant trois ans il occupe le poste de maître auxiliaire qui lui est retiré pour le bénéfice d'un titulaire la quatrième durant laquelle il devient pion toujours à Lons. Une expérience professionnelle qui lui a permis en quelque sorte de tester le métier d'enseignant, d'observer les professeurs d'ESC en action dans l'établissement et d'appréhender les conditions de précarité des maîtres auxiliaires à la merci de la mobilité des titulaires. Il présente alors le concours d'animateur socio-culturel (ASC) car ses études à la faculté ne lui permettent pas de prétendre à celui de Professeur d'Education Culturelle (PEC). Il l'obtient, et doit alors faire le choix entre deux

---

92 INPSA : Institut National de Promotion Supérieure Agricole

postes un à Doué-la-Fontaine et l'autre à Chasseneuil-du-Poitou. Nous sommes en 1976 et ce sera le Poitou, le collège-lycée professionnel agricole de Grand-Pont de 1976 à 2009 date de son départ à la retraite.

Il n'exercera que dans cet établissement dont il verra la transformation et celle de l'enseignement agricole tout au long de ces années. Dans ce petit établissement, pendant longtemps il est le seul professeur d'ESC et ce n'est que les quinze dernières années qu'un autre poste s'ouvrira à un contractuel puis à un titulaire. À l'heure actuelle, le lycée de Grand-Pont a fusionné avec un lycée hôtelier de l'Education Nationale, le lycée Aliénor d'Aquitaine. L'établissement s'appelle l'EPLEFPA lycée Kyoto, il a ouvert ses portes en 2009 à Poitiers et compte trois postes à temps plein d'enseignant d'ESC.

**A.** résume sa première année d'enseignement ainsi :

*« A la fin de la première année de socio je dis à ma femme, j'me donne encore le mois de juillet mais après je démissionne, c'est un boulot de fou. La première année j'ai fait toutes les conneries que l'on peut faire la première année. J'intervenais dans 11 classes, 2 groupes par classe, on avait pas de maxima de service : en plus j'étais sur une posture post soixante-huitarde où il fallait faire émerger du groupe les désirs de projets qui allaient être menés collectivement mais je me rends compte rapidement que un les élèves avaient d'abord envie de ne rien faire et de deux qu'arriver avec des projets c'était une sorte de terrorisme pédagogique. c'était donc compliqué la première année, j'ai bossé 70h semaine pour un résultat pédago nul !... »<sup>93</sup>*

Mais il ne démissionnera pas et enseignera trente-trois ans à des filières très différentes : 3<sup>e</sup>, BEP , BTA, BTAO, Bac professionnel et aussi beaucoup s'impliquer dans l'association des élèves. Il avoue volontiers que ces préoccupations premières étaient audiovisuelles et qu'à ce titre il pu bénéficier de la bonne santé du réseau des professeurs d'ESC de Poitou-Charentes, Rurart<sup>94</sup>, dont le centre d'art fut ouvert en 1995 sous la houlette de Joël Toreau et Monique Stupar. Il était ainsi courant que des enseignants plus spécialistes d'un domaine interviennent sur des établissements différents des leurs et échangent en quelque sorte leur public. Ainsi **A.** a pu bénéficier de l'expertise de Rurart et lui même proposer son savoir-faire en matière audiovisuel au réseau. A ce titre il participa au FIC (fond d'intervention culturel)<sup>95</sup> en Poitou-

---

93 Annexe 3 : retranscription complète de l'entretien de **A.**

94 <http://www.rurart.org>

95 Fond interministériel opérationnel entre 1971 et 1985 qui avait pour but la formation d'enseignants de

Charentes et créa l'association Mediapte<sup>96</sup> d'éducation aux médias. Ce travail en réseau et cette volonté ministérielle de développer l'éducation aux médias puis à la culture dans les années 90 lui permirent d'ouvrir un Espace Culturel Multimédia (ECM) dédié à la culture numérique émergente, à sa diffusion et à son étude.

**B.** quant à lui est enseignant d'ESC au lycée Kyoto à Poitiers depuis 2008, son premier poste de titulaire après avoir été stagiaire au lycée Capou à Montauban.

Avant d'être enseignant il a suivi des études d'histoire géographie puis a bifurqué sur les métiers de la culture. Il est titulaire d'une maîtrise de « conception et mise en œuvre de projets culturels » validée par un mémoire sur l'éducation à l'image. Son projet professionnel initial était de travailler dans le journalisme puis ses études l'ont entraîné naturellement vers les métiers de la culture. À la fin de ses études il fonde une structure associative dont la principale mission était l'éducation à l'image sous toutes ces formes pratiques et événementielles. Il bénéficie du dispositif « emplois jeunes »<sup>97</sup> et pendant 3 ans il est l'unique salarié de celle-ci, mais la pérennité de la structure n'étant pas assurée par sa seule activité il devient d'abord documentariste indépendant côtoie par le dispositif « lycéens au cinéma » des enseignants d'ESC. À Leur contact il échafaude ce nouveau projet professionnel se présente et réussit le concours en 2008.

**B.** parle de cette « entrée en ESC » ainsi :

*« ... honnêtement c'est à peu près le seul boulot d'enseignant que j'aurai pu faire. Je ne me voyais pas du tout enseignant quand j'étais plus jeune c'était pas du tout mon truc, voilà moi je faisais de la musique le journalisme ça m'allait bien avec un côté assez libre après la réalisation de film c'est pareil je travaillais en solo ... Professionnellement j'ai longtemps été assez solitaire le fait d'intégrer une grande maison comme ça d'être dans une administration d'être agent de l'État bon ce n'était pas trop pour moi mais j'avoue que l'ESC m'a vraiment séduit c'est vraiment la seule discipline que je pourrai et que je peux enseigner en fait. Même à l'heure actuelle si on me disait bon ben il faut changer de discipline tout en restant enseignant je pense que je ferai carrément autre chose. »<sup>98</sup>*

---

l'Éducation Nationale et de l'Agriculture aux médias et aux techniques audiovisuelles pour animer des cours d'éducation aux médias auprès des jeunes. Sept zones d'expérimentation autour de la télévision furent sélectionnées dont Poitiers.

96 <http://www.mediapte.fr/>

97 1997 : La ministre M. Aubry crée les emplois jeunes sous le gouvernement de L. Jospin

98 Extrait de l'Annexe 4, retranscription de l'entretien avec **B.**

**B.** enseigne donc depuis 11 ans et principalement aux élèves de filière services : les sections SMR puis SAPAT ainsi qu'à des élèves de BTS soit en production horticole lors de son stage en année de titularisation soit actuellement au lycée Kyoto au DATR. Il connaît bien aussi le module 22 (M22) et des dispositifs tel que le Projet d'Initiative et Communication (PIC) a vécu la réforme de la filière professionnelle et antérieurement a enseigné en BEPA enfin il côtoie aussi les élèves de la filière professionnelle Laboratoire contrôle qualité. Comme son conseiller pédagogique il est très attaché à l'animation et a créé comme lui un festival d'arts de la rue au sein du lycée Kyoto et en partenariat avec des acteurs culturels du territoire de l'EPLEFPA. Le festival « Invasion d'Artistes » dont la quatrième édition vient d'avoir lieu<sup>99</sup>.

Le dernier enseignant interrogé, appelons le **C.** vient des sciences humaines et sociales, de l'histoire, de la sociologie et de la géographie et a connecté très rapidement ses études avec son activité professionnelle. D'abord animatrice elle a travaillé en centre de loisirs, en colonies de vacances, réalisé les classes découvertes et par conséquent elle a connu des publics très différents du plus jeune au plus fragile. Après son master en sciences sociales sur les migrations internationales, elle se destine naturellement à un travail en ONG, fait quelques missions pour l'UNICEF auprès de migrants et des chantiers internationaux comme coordinatrices de volontaires. Plus tard elle coordonne des projets socio-culturels pour des publics de jeunes en réinsertion mais le « turn-over » constant du personnel associatif lui montre les limites de l'efficacité de son engagement. Un contact familial lui pointe le métier d'enseignement en ESC, le référentiel l'intéresse, il est assez proche de son expérience. En 2013 elle n'est pas reçue au concours et devient professeur contractuel au lycée Théza de Montpellier, un an plus tard elle est reçue au concours de CAPLP Lettres/ histoire-géographie (en 2014 le concours de professeur d'ESC n'est pas ouvert). Mais elle ne perd pas de vue l'éducation socioculturelle et après un an de stage à l'éducation nationale en ESPE<sup>100</sup> en 2015 elle présente le concours d'éducation socioculturelle auquel elle est reçue.

Elle obtient comme première affectation l'EPLEFPA de Poitiers-Venours où elle enseigne depuis trois ans. **C.** travaille avec des élèves de filière STAV<sup>101</sup>, de bac pro CGEA<sup>102</sup> et à des

---

99 Festival Invasion d'Artistes 4 du 25 au 29 avril 2019

100 ESPE : Ecole Supérieure du professorat et de l'éducation, école professorale de l'Éducation Nationale.

101 Baccalauréat technologique Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant

102 Baccalauréat professionnel Conduite et Gestion d'Exploitation Agricole

étudiants de BTSA ACSE<sup>103</sup>. Elle mène des projets culturels et artistiques très variés dans les champs de la photographie, le cinéma, l'écriture et le patrimoine. C. parle d'elle même en ces termes :

*« Je ne me considère pas du tout comme spécialiste mais un peu touche à tout de par mon parcours et du coup j'aime bien faire toucher à tout sans pourtant être experte dans un domaine bien que il y 'a des domaines où je me sens plus à l'aise, la sociologie et par exemple la sociologie de l'alimentation, et aussi tout ce qui croise la notion de territoire j'ai aussi un regard de géographe dans tout ça je suis plus à l'aise pour transmettre des connaissances... »<sup>104</sup>*

## 2- Formation des professeurs interrogés

A. a suivi une formation en deux temps. D'abord à l'INPSA de Dijon entre septembre 1974 et juin 1976 (à temps plein) après le concours externe d'ASC<sup>105</sup> puis à l'ENFA en 1992 suite au concours interne pour le CAPESA. Une formation plus courte car il était déjà en poste à cette date.

A cette époque l'éducation socioculturelle est reconnue administrativement au sein de l'enseignement public agricole, circulaire E222<sup>106</sup>, depuis 1965. Des statuts sont alors créés pour structurer d'avantage la formation . Ainsi le PEC (Professeur d'Éducation Culturelle) fait son apparition, il est recruté au niveau licence et les ASC (Animateur Socio Culturel) encore recrutés sans concours sur la base d'une expérience sociale et culturelle réussie<sup>107</sup>. Une situation qui évolue en 1978 avec l'exigence de d'un bac+2 pour ces derniers.<sup>108</sup> Ces deux statuts ouvrent à une formation en deux ans à l'INPSA<sup>109</sup> depuis 1968.

---

103 Brevet de Technicien Supérieur Agricole mention Analyse Conduite et Stratégie de l'Entreprise Agricole

104 Extrait de l'Annexe 5, retranscription de l'entretien avec C.

105 Animateur Socio Culturel

106 Circulaire du Ministère de l'agriculture du 23 février 1965 "L'éducation socioculturelle dans les établissements d'enseignement public agricole" ([https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation\\_socioculturelle](https://fr.wikipedia.org/wiki/%C3%89ducation_socioculturelle))

107 « ...se sont des militants de l'éducation populaire et de l'école nouvelle et animateurs du milieu rural. », Ibid

108 Ibid

109 Institut National Supérieur de Promotion Agricole

A. décrit la première année de sa première période de formation comme étant très centrée sur les contenus. Une année donc structurée par un tronc commun et l'obligation pour les stagiaires d'approfondir deux domaines afin d'en devenir « spécialiste » dit-il. Les champs abordés étaient (liste non-exhaustive) : La Presse et les Médias , les Arts Plastiques, l'Esthétique , la Musique, l'Audio visuel mais aussi l'Animation rurale , le développement local, ou encore la Communication Interpersonnelle. Des cours dispensés par des universitaires et des spécialistes des domaines de compétence de l'ESC<sup>110</sup>. Ces cours étaient enrichis par des stages de découverte d'institutions culturelles (médias nationaux par exemple), un stage à l'étranger et des stages pratiques de production liés aux matières dominantes choisis par les stagiaires. Cette année était sanctionnée par un travail réflexif incluant des productions personnelles et permettait l'accès en deuxième année.

Celle-ci était d'avantage centrée sur le métier d'enseignant. Les lauréats devaient effectuer un long stage en établissement, quasiment l'année entière, une formation sur la didactique à l'issue de laquelle la titularisation était obtenue après la soutenance d'un mémoire « *dont une partie devait concerner le métier et proposer des progressions de travail qui avaient pu être expérimentées en stage ou qui préparaient les années suivantes.* »<sup>111</sup>

La seconde période, en 1992, de formation de A. à l'ENFA est beaucoup plus courte. D'une durée de six semaines contractualisées avec l'institution elle doit permettre de répondre à des besoins de formation individuelle formulés en amont. Suite à l'obtention du concours interne du CAPESA, elle se déroule en parallèle des heures de cours que les professeurs doivent assurer sur leur poste. Une sorte de Plan individuel de formation composé de cours à l'ENFA, de semaines de stage dans une structure partenaire permettant de mettre en œuvre des projets socioculturels et des semaines de stage dans un autre établissement sous la houlette d'un enseignant en poste désigné comme conseiller pédagogique.

Cette période de formation est donc à nouveau très « pratico-pratique » et axée sur l'exercice du métier, elle s'inscrit au niveau national dans le sillon des lois Rocard (1984) qui réforment les programmes de l'enseignement agricole en tentant la convergence et l'harmonisation avec

---

110 « Une prof de psycho péda, un prof d'expression communication, un prof en Image et communication, un prof en photographie, une prof d'art plastique, un prof de musique et esthétique (chef de cœur) un un prof presse médias, un prof d'audio visuel vidéo son, un prof chargé de la formation administrative, un prof de gym et expression corporelle, un prof d'étude de milieu et analyse de territoires. Plus de multiples intervenants invités par les profs en fonction des besoins. » Extrait de l'entretien de A., Annexe 3.

111 Ibid

l'Éducation Nationale<sup>112</sup>.

Seize ans plus tard, **B.** entre à son tour en formation. Entre temps, en 1999, la loi d'orientation agricole<sup>113</sup> acte « *les transformations économiques, sociales, culturelles et scientifiques de l'agriculture et du monde rural* <sup>114</sup>». Les missions de l'enseignement agricole sont élargies, il doit accompagner les mutations. Les cinq missions sont réaffirmées<sup>115</sup>, l'ancrage territorial renforcé et il doit intégrer de nouvelles orientations : l'agriculture durable viable économiquement et respectueuse de l'environnement. Un enseignement désormais multifonction qui voit apparaître des filières d'animation et de services en milieu rural (DATR, SAPAT) et des problématiques territoriales fortes et transversales comme la gestion de l'eau et l'aménagement de l'espace. En vingt ans certains établissements à l'origine en zone rurale sont désormais en zone péri-urbaine du fait de l'expansion des villes.

Ainsi, ils sont encore plus qu'avant un point de rencontre entre urbains et ruraux et participent davantage, avec la politique initiée en 2002 de développement durable, au débat « agriculture - société ».

---

112 Les lois du 9 juillet et du 31 décembre 1984 et leurs applications : <http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/histoire-de-lenseignement-agricole/les-lois-du-9-juillet-et-du-31-decembre-1984-et-leurs-applications.html>

Exposé des motifs de la loi 84-579 :

[http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/systeme/organisation/histoire/textes/loi-84-579-expose-motifs.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/organisation/histoire/textes/loi-84-579-expose-motifs.pdf)

113 Loi n° 99-574 du 9 juillet 1999 d'orientation agricole (<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000005628181&dateTexte=20100610>)

114 L'enseignement agricole face aux évolutions de l'agriculture et aux mutations des territoires, ONEA, 2008 ([http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/systeme/organisation/onea/ONEA-08-04-chap1.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/organisation/onea/ONEA-08-04-chap1.pdf))

115 « *L'enseignement technique agricole met en œuvre 5 missions définies par le code rural et de la pêche maritime* :

- Assurer une formation générale, technologique et professionnelle initiale et continue.
- Contribuer à l'insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes, comme à celle des adultes.
- Participer à l'animation et au développement des territoires.
- Contribuer aux activités de développement, d'expérimentation et d'innovation agricoles et agroalimentaires.
- Participer aux actions de coopération internationale, notamment en favorisant les échanges et l'accueil d'élèves, d'apprentis, d'étudiants, de stagiaires et d'enseignants.» Définies dans les années 80 elles seront complétées par la notion d'insertion par la loi d'orientation agricole de 1999. (Ibid & <http://www.chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/organisation-orientations-et-evolution-de-lea/missions-de-lenseignement-agricole.html>)

Dans ce contexte **B.** reçoit une formation, d'un an, axée sur les postures de l'enseignant et sur la didactique de l'ESC où la connaissance des filières et la sociologie et la psychologie des élèves tiennent une place importante. Du point de vue du dispositif, les notions transversales (le monde agricole, la réglementation...) sont abordées en amphithéâtre, puis des travaux de terrains en groupes, individuels et en pluridisciplinaire permettent d'éprouver l'animation de groupes classe. Des stages longs complètent la formation. Ils permettent progressivement aux lauréats de pratiquer l'enseignement et d'avoir en responsabilité une classe. Des études, des observations sur les établissements croisés, leur territoire et les collègues suivis dans d'autres disciplines sont à rendre également. Enfin l'animation n'est pas délaissée puisque des projets d'animation pour le groupe promotion doivent être réalisés sur des temps longs, parfois de plusieurs semaines, sur le site de l'ENFA. **B.** insiste sur l'aspect dense de cette année de formation et sur son orientation forte concernant le « *rapport de l'adulte au groupe classe dans une optique de compréhension de la psychologie adolescente*<sup>116</sup>. »

**C.** connaît la dernière année de l'ENFA qui devient Ecole Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA) en juin 2016. Celle-ci est désormais habilitée à délivrer le Master MEEF<sup>117</sup> créé en 2013 avec les Ecoles Supérieures de Professorat et de l'Education (ESPE) dont elle intègre le réseau. Elle forme dès lors l'ensemble des enseignants et personnels d'éducation de l'enseignement agricole privé et public et voit son rôle dans l'enseignement supérieur agricole se développer par son intégration au réseau d'organismes de recherche et d'établissements d'enseignement supérieur.

**C.** sort d'une année de stage à l'ESPE de Grenoble en parallèle de temps d'enseignement dans un établissement à Chambéry lorsqu'elle réussit le concours PLPA d'ESC. Son année à l'ENFA sera donc particulière car elle n'aura pas à valider de Master MEEF ou à réaliser un Travail Scientifique et Réflexif (TSR) devenu obligatoire par la suite, explique t'elle. Son année sera découpée d'une part par des temps de rassemblement à L'ENFA à Toulouse durant lesquels des apports transversaux sont donnés sur toutes les disciplines et où l'on demande des rendus en pédagogie, en gestion de groupe, sur l'adolescent, en anglais en TICE appliquées à l'enseignement et d'autre part par une année de stage avec un conseiller pédagogique dont elle va assurer progressivement le service d'enseignement durant l'année.

116 Extrait de l'Annexe 4, entretien avec B.

117 Master MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation, loi du 8 juillet 2013 portant sur la refondation de l'Ecole de la République) et projet d'établissement disponible en ligne <http://www.ensfea.fr/wp-content/uploads/2018/12/projet-etab2016-VF-Comp-1.pdf>

Elle déclare ne pas vivre pleinement cette année pourtant très riche du point de vue du stage avec son conseiller pédagogique. Elle éprouve une certaine lassitude dans le cumul de ces deux années de formation où les rendus sont nombreux. Elle y découvre cependant la pluridisciplinarité et revient vers l'animation en organisation des animations pour une MJC.

### **3- Rapport aux savoirs et à la révolution numérique en ESC.**

Rappel : nous rendons compte ici des réponses à la grille d'entretien présente en Annexe 2 en traitant systématiquement celles-ci dans l'ordre chronologique de l'exercice du métier.

#### **3.1 La qualification des savoirs de l'ESC.**

Pour **A.**, la rénovation des programmes en ESC a été un tournant marquant car elle a en quelque sorte imposé des savoirs hors des compétences et sensibilités premières des enseignants-animateurs. Le développement culturel était leur cœur de métier il a fallu l'associer à des notions plus proches de l'économie telles que le développement territorial et ses organismes d'action. Ainsi le versant politique et militant des animateurs pouvait s'en trouver piqué au vif et s'en nourrir. En élargissant les domaines d'intervention à la sociologie, à l'étude du milieu par l'approche systémique les programmes faisaient désormais écho au Macroscopie de Joël de Rosnay<sup>118</sup> et permettaient de « *faire percevoir aux mêmes la complexité du monde*<sup>119</sup> ». Les programmes avec les filières et les options services ont apporté les notions de dynamique de groupe, la conduite de réunion mais le travail sur l'image y était le parent pauvre.

Lorsque **B.** parle des savoirs enseignés en ESC dans les modules généraux<sup>120</sup> de la formation, il situe les savoirs de l'ESC dans le champ des Sciences humaines avec une part importante d'éducation artistique qui fait appel à des éléments d'histoire de l'art mais aussi d'Esthétique. Il est bien sûr question de savoir contextualiser des œuvres et des mouvements mais aussi d'aborder la construction du fait artistique et l'émergence d'un style chez un artiste. Au

---

118 [https://fr.wikipedia.org/wiki/Le\\_Macroscopie](https://fr.wikipedia.org/wiki/Le_Macroscopie)

119 Extrait de l'entretien avec A., retranscrit en Annexe 3

120 Modules : EG1 obj. 2.1 « Imaginer et créer dans différents domaines d'expression et de communication », MG1 obj 2.3 « Pratiquer une approche concrète du fait artistique » en Bac professionnel, M1 obj 3.4 à 3.6 « Langue française, littératures et autres modes d'expression artistique » en Bac technologique.

travers de l'éducation aux médias une autre part importante est prise par des savoirs issus de la sociologie pour expliciter les phénomènes médiatiques et l'actualité<sup>121</sup>.

L'anthropologie et l'étude des comportements humains, est aussi convoquée notamment en territoires ruraux<sup>122</sup>. Ici le travail avec les collègues d'autres disciplines est obligatoire. Car la géographie humaine et l'étude des institutions humaines sont également au cœur des sujets. Le professeur d'ESC doit déterminer avec l'aide de ses collègues quel est son domaine d'intervention propre.

Un autre aspect des modules de formation dans lesquels intervient l'ESC est la communication interpersonnelle où sont étudiés à la fois des savoirs liés aux techniques d'animation mais aussi à la psychologie qui travaille sur l'individu et le groupe, de la communication et aux méthodes de résolution de conflit telle que la Communication non violente.<sup>123</sup> Ici les écrits de Carl Rogers, M. Rosenberg, Catherine Guegen, C. Alvarez lui permettent de bâtir ses cours et de travailler à une chose très importante pour lui : la relation humaine. Elle est le départ de tout son travail pédagogique, notamment avec des filières d'aide à la personne comme la filière SAPAT<sup>124</sup>. C'est une pratique au quotidien dans le but d'installer la relation pédagogique la plus optimale au sein de la classe pour un apprentissage optimal mais aussi pour faire travailler ses élèves sur des postures et des attitudes de communication qu'elles doivent intégrer pour être des professionnels performants dans leurs futur(s) métier(s).

Il précise aussi que ces savoirs précédemment cités sont bien sûr au service des notions que les référentiels imposent aux professeurs mais aussi au service des projets artistiques qui sont également déterminés par les référentiels selon les groupes d'apprenants. Enfin ils sont

---

121 Modules : MG1 obj. 2.2 « Identifier les enjeux de la communication médiatisée pour se situer dans la vie sociale, civique et culturelle » en bac professionnel et le M5 obj 2.2 « Identifier les principaux enjeux de la diffusion de masse de la culture, les grands médias, les industries culturelles » et 2.3 « Analyser la diffusion de l'information par les médias et ses enjeux, panorama de l'information médiatisée, les sources et le traitement de l'information, information et démocratie » en bac technologique. (<http://escales.ensfea.fr/textes-de-reference-de-lesc/referentiels-de-formation/tous-les-referentiels-esc/>)

122 Modules : MP2 obj 1.4 « Caractériser les données culturelles d'un territoire » en bac professionnel, MP1 obj 1 « Identifier les caractéristiques socioculturelles des populations des territoires ruraux. » en bac professionnel, M51, M52 et M53 des modules travaillant le diagnostique et l'étude d'un territoire en BTSA (<http://escales.ensfea.fr/textes-de-reference-de-lesc/referentiels-de-formation/tous-les-referentiels-esc/>)

123 Module du tronc commun en bac professionnel, le MG1 obj 2.1 « Observer et analyser des situations de communication interpersonnelle pour améliorer ses relations sociales et professionnelles », et le module MP4 obj. 6 « Utiliser les techniques de la communication orale et non verbale adaptée à des situations professionnelles- Animer des réunions » (<http://escales.ensfea.fr/textes-de-reference-de-lesc/referentiels-de-formation/tous-les-referentiels-esc/>)

124 Services aux personnes et aux territoires, bac professionnel.

également orchestrés par le PADC<sup>125</sup> de l'établissement, piloté par les professeurs d'ESC, sur des périodes (souvent quatre ans) qui participe par son aspect culturel au projet éducatif de l'EPLEFPA.

C. s'appuie sur les trois grands champs présents dans le référentiel métier du professeur d'ESC : l'éducation artistique, la communication, l'apprentissage de la communication humaine. Et immédiatement après elle introduit la notion de savoir faire et de savoir être qui sous-tendent une posture décrite, selon elle, encore une fois dans le référentiel : « ... *apprendre à regarder par dessus la haie.* ». Le professeur d'ESC doit amener le débat, agiter la curiosité, susciter des échanges et provoquer des expériences à vivre. Ce dernier aspect semble essentiel : « *j'ai retenu de mes expériences passées que c'est aussi en vivant les choses que l'on apprend...*<sup>126</sup> ». Il est une partie de l'acte d'enseigner dont l'autre facette serait la façon dont on formalise à posteriori ou sur le moment l'expérience et ce qu'elle apporte de savoirs.

### **3.2- La transmission des savoirs en ESC, où il est question de la place de la pédagogie active.**

Pour A., il n'y a pas d'équivalence entre le groupe classe et l'enseignant. Les projets pédagogiques, les contenus, les formes d'apprentissages sont proposées par l'enseignant aux apprenants. L'enjeu du travail de l'enseignant est de trouver pour un groupe donné les moyens techniques, affectifs et institutionnels pour faire en sorte que les contenus soient transmis. Le cours magistral n'est pas un problème en soi, s'il est nécessaire pour exposer un contenu il est admis comme un dispositif possible. Sauf pour les aspects pluridisciplinaires, la rénovation des programmes a en quelque sorte légitimé cet aspect et assoupli la posture active « à tout pris » de l'enseignement de l'ESC. La seule question pertinente face à une notion, un savoir, un savoir-faire, un apprentissage à se poser est la question du dispositif et de son évaluation. C'est cette dernière qui valide ou non le dispositif à un instant « t » vis à vis d'un groupe « y ».

---

125 PADC : Projet d'Animation et de Développement Culturel  
(<http://escales.ensfea.fr/le-padc/un-referentiel-daction/>)

126 Extrait de la retranscription de l'entretien de C., Annexe 5

**B.** se déclare un grand défenseur de la pédagogie active mais il avoue aussi qu'elle n'est jamais facile à mettre en œuvre suivant les contraintes de la classe : grand, petit groupe, temps long disponible ou temps de classe plus court.

Il parle alors de l'activation d'un dispositif sélectionné et mis en place en fonction d'une part du savoir à transmettre et d'autre part de là où sont les élèves à un instant « t ». Leur connaissance, leur maturité et leur entrée dans une activité. Pour lui la pédagogie active ne peut pas embrasser l'ensemble d'un cours mais plutôt viser l'accomplissement de sous-objectif du cours. Le but étant de mettre l'apprenant en situation de recherche lui permettant de mobiliser un savoir déjà construit qui par l'activité va l'obliger à le dépasser et à en construire un autre. Un dispositif qui fonctionne d'autant mieux en groupe dit-il et qui lui permet plus facilement de travailler sur les zones proximales d'apprentissage des apprenants. Il considère l'activité comme une sorte de jeu proposer à l'élève où la curiosité de ce dernier est piquée au vif et lui permet d'avancer le plus loin possible dans l'apprentissage. Cette avancée doit être guidée par la satisfaction de réussir étape après étape l'activité. Pour lui ce n'est pas juste un processus intellectuel mais aussi processus qui doit impliquer totalement l'apprenant qui ne doit pas être amputé de sa part ludique et de plaisir.

Cette dernière notion est pour **B.** fondamentale, car elle prend en compte le rapport compliqué, dit-il, que se sont construits les élèves de bacs professionnels et technologiques au savoir. Une construction « *qui ne passe pas uniquement par le canal intellectuel* » dit-il<sup>127</sup> mais qui nécessite que les élèves soient impliqués de façon globale dans leurs apprentissages. La pédagogie active a ce rôle d'implication et doit aussi être complétée par des temps où l'enseignant reprend la parole pour transmettre, reformuler, illustrer et corriger. Des temps importants tous les deux et complémentaires, des temps et des dispositifs construits dans le tâtonnement puis évalués et qui jouent sur l'autonomie supposée ou plutôt fantasmée par le professeur. Car souvent dit-il ce que révèlent les dispositifs de pédagogie active qu'il met en place c'est la non autonomie des jeunes et surtout l'absence de repères culturels des élèves dans ce sens. Habités depuis très jeunes, à l'école primaire puis au collège, à un cadre extrêmement rigide où la part d'autonomie est réduite à sa plus simple expression, lorsque celui-ci, au lycée, est incité à travailler en groupe, autogéré de façon autonome mais avec des consignes ces derniers sont perdus et ne savent pas utiliser cette liberté pour la convertir en

---

127 Extrait de l'Annexe 4, entretien avec B.

activité d'apprentissage.

La liberté supposée donnée ici se mue par réflexe en liberté d'échappatoire, de loisirs et de détente. Elle n'est pas et ne peut pas être vue comme un mode possible d'apprentissage. C'est pour cette raison qu'une reprise de parole par le professeur personnifiée aussi par des supports de cours plus descendants et très « guidants » est nécessaire pour ponctuer le temps d'apprentissage et finalement acculturer progressivement les apprenants à une certaine autonomie de travail. **B.** insiste sur la nécessité qu'un enseignant doit avant tout partir de là où sont ses élèves et ne pas plaquer des principes pédagogiques et éducatifs, aussi pertinents et réfléchis soient-ils, au groupe de façon dogmatique.

Pour **C.** la pédagogie active est centrale<sup>128</sup> dans sa pratique. Elle doit être pensée comme englobante et nourrie par les objectifs des référentiels. Pas question de dérouler objectifs après objectifs les attendus de la formation, notamment en bac professionnel, où dit-elle la tentation est grande de cloisonner et d'enchaîner période après période les modules d'apprentissage. L'enjeu ici est de mener un projet qui va mobiliser tour à tour ou simultanément les objectifs d'apprentissage des référentiels, et les travailler en aménageant un temps de formulation importante des acquis à posteriori. Cette « façon de faire » permet selon elle d'éviter l'écueil où « *parfois le projet prend trop de place ...* » et « *...les jeunes vivent un truc et comprennent pas forcément le sens de ce qu'ils vivent* »<sup>129</sup>. Elle est aussi le moyen d'améliorer la vie de classe. Par le projet qui canalise les énergies et les transforme positivement notamment en bac professionnel.

Parfois le projet global n'est pas possible, matériellement celui-ci demande du temps et des espaces que certaines filières ne peuvent dégager.

Cependant rendre actif et producteur de contenus, même temporairement, l'élève, est envisagé en adoptant une posture d'accompagnant face à des ressources pré-sélectionnées.

---

128 Extrait de l'Annexe 5, entretien avec C.

129 Ibid

### 3.3- Evolution des savoirs et des méthodes d'enseignement en ESC.

Sur cette question **A.** n'a pas été très disert. Il semble entretenir à cet endroit une posture ambivalente qui pourrait tenir à la fois d'une certaine défiance vis à vis des contenus, due au caractère descendant de l'écriture des référentiels et de leur publication par le ministère ; tout en se réjouissant, intellectuellement, d'avoir la possibilité d'aborder avec les jeunes des questions complexes comme le fait alimentaire, la communication interpersonnelle et l'étude d'un territoire.

Cette question de l'évolution des savoirs et de leur enseignement ne semble pas l'avoir mobilisé autant que **B.** qui interprète le terme d'évolution selon deux angles différents. Le premier est celui de l'enseignant qui d'abord « collé » aux référentiels va progressivement prendre de la distance avec ces derniers au fur et à mesure qu'il appréhende ses sujets et s'approprie leurs enjeux pour la formation des jeunes. Puis il évoque l'évolution très importante et très rapide qu'ont subi les médias ces dernières années et l'évolution obligatoire qu'a dû subir cette partie du référentiel en ESC. Le Module MG1<sup>130</sup>, pour lui, en dix ans a perdu beaucoup de pertinence au vue de l'évolution de la sphère et des pratiques médiatiques. L'influence des réseaux sociaux et du web 2.0 qui abolissent les frontières symboliques entre les individus en permettant à n'importe qui de s'adresser à n'importe qui par le biais d'outils numériques largement diffusés ont radicalement et très rapidement changé les enjeux de l'information et donc par ricochet la pertinence de tel module qui ne pouvait pas anticiper de telles transformations à l'époque de leur écriture.

**B.** insiste aussi sur le fait que de tels outils, les smartphones, les réseaux introduisent de la confusion entre les sphères privées et publiques entre le jeu, l'apprentissage, la détente et le travail ce qui influence son enseignement notamment vis à vis des médias. Ces aspects l'on conduit par conséquent à s'éloigner un peu du référentiel qui doit piloter l'éducation aux médias, principalement le MG1 en bac professionnel, pour fabriquer par lui même une extension à celui-ci traitant des questions actuelles liées aux médias et à la révolution numérique.

Son principal leitmotiv qui guide alors son enseignement dans ces nouveaux territoires qu'il a identifié reste cependant le regard analytique et critique. « Ne pas être dupe » et comprendre

---

130 MG1 : Langue française, langages, éléments d'une culture humaniste et compréhension du monde, Référentiel de certification et de formation Enseignements généraux Baccalauréat professionnel déc. 2013.

les enjeux et les raisons des agissements et des usages des sociétés et des personnes qui fabriquent et diffusent l'information pour ce qui est du côté « médias » du référentiel. Il reste finalement dans une posture proche de celle décrite dans le référentiel mais avec en face de lui la nécessité de décrire et analyser de nouveaux phénomènes. Et il ajoute que cette posture d'accompagnant doit être vraiment acceptée et assumée par l'enseignant car le savoir, les savoirs-faire ne passe plus exclusivement par l'école et ses enseignants. Que la multiplication des sites internet, des « tutos », des Mooc... fait « *que l'on est battu d'avance*<sup>131</sup> » sur l'accès mais pas sur l'analyse et le décryptage qui doivent orienter les actes du futur citoyen qu'il a en face de lui. Cela passe aussi par une posture professionnelle exemplaire, celle « *d'être un adulte responsable, un citoyen qui assume une certaine place dans la société et qui joue pleinement son rôle*<sup>132</sup>», un professeur qui assume pleinement le rôle éducatif de sa fonction.

Pour répondre à cette question C. convoque la légitimité croissante qu'a obtenu l'ESC de l'institution au fil des années et les conséquences sur le rapport au savoir des élèves. Elle évoque sa toute récente expérience dans l'enseignement de l'ESC qui ne lui a pas fait vivre les réformes institutionnelles et l'apparition des référentiels dans l'enseignement de sa matière. Cependant elle a documenté cette question et l'étaye par des observations de terrain et les analyses qu'elle a pu lire. Elle parle de l'institutionnalisation de l'enseignement de l'ESC qui a transformé l'animateur socioculturel en professeur et de ce fait lui a donné une sorte de légitimité, comme s'il avait été « adoubé » par l'institution. Une position statutaire qu'elle juge pourtant fragile au sein des établissements selon si ces derniers valorisent ou non cet enseignement.

Elle a pu constater que l'établissement est le reflet de la société et que les tendances que véhicule celle-ci influencent les représentations des personnels d'établissement. « *Je pense que clairement ... on est pas dans une époque pas très glorieuse en terme de savoir ...en notion de savoir, la notion de savoir-être, le vivre ensemble même tout ce qui est lié à la sociologie, à la culture, à l'art c'est pas des enseignements très valorisés dans la société et aussi dans les établissements...*<sup>133</sup>». C. évoque son expérience personnelle et ce qu'elle a pu observer autour d'elle auprès de collègues et au sein des équipes éducatives. Le professeur d'ESC peut être tourné en dérision, moins écouté que d'autres collègues d'autre matière qui

---

131 Extrait de l'Annexe 4, entretien avec B.

132 Ibid

133 Extrait de l'Annexe 5, entretien avec C.

reproduisent ce qu'elle analyse comme des injonctions de la société : « *Ce que j'ai pu constater c'est qu'on a une culture scolaire très orientée vers les sciences vers l'économie il faut faire un boulot utile quelque part enfin il faut aller vers ça on est quand même dans une société qui laisse peu de temps à l'art, à la flânerie et qui ne valorise pas forcément ça c'est considéré comme pas utile ou comme optionnel et donc voilà. Alors du coup ça se répercute sur la vision que peuvent avoir, pas tous, certains enseignants.*<sup>134</sup> » Cette image qui finalement est une incompréhension de la matière par certains enseignants peut parfois déteindre sur les élèves qui au premier abord ne percevraient pas son sens dans leur formation et créeraient une sorte de hiérarchie des savoirs dans laquelle l'ESC ne serait pas au premier rang.

C. soulève aussi une autre conséquence de cette institutionnalisation du dispositif ESC. En devenant en quelque sorte une matière l'ESC a été soumise plus directement à l'évaluation notamment aux Contrôles en Cours de Formation ou CCF ce qui a dû, pense-t-elle, figer un peu les savoirs. Elle pointe aussi qu'en Bac technologique STAV<sup>135</sup> des épreuves très « classiques », des écrits de deux heures par exemple portant sur des notions de sociologie peuvent cohabiter avec des épreuves orales liées notamment à des expériences vécues comme des stages artistiques. Revenir sur une expérience, la formaliser et l'analyser à l'oral n'est évidemment pas la même démarche que d'exposer à l'écrit une histoire et des concepts pour résoudre un problème posé extérieur à son expérience personnelle. En s'intégrant à part entière dans les référentiels de formation et les modalités de certification le rapport aux savoirs véhiculés par l'ESC a été transformé par l'évolution même des formations.

### **3.4- Rapport au numérique dans l'enseignement de l'ESC.**

A. a vécu la généralisation de l'informatique individuelle et son appropriation progressive par l'institution éducative. Les premiers secteurs impactés furent ceux de l'administration qui modernisa ces outils de travail pour la saisie des courriers, des notes et des documents qu'elle doit produire traditionnellement.

Du point de vue de l'ESC ces outils émergents avaient peu à voir avec le dispositif jusqu'au

---

134 Ibid

135 STAV : Sciences et Technologies de l'Agronomie et du Vivant

jour où d'une part ils se dotèrent de correcteurs orthographiques efficaces, pour les logiciels de traitement de texte, et d'autre part la machine et certains de ces outils permirent l'accès au réseau internet.

À cet instant A. parle d'un outil qui change de nature et peut être intégré au dispositif ESC car il est au service de la connaissance et de l'apprentissage. Attiré par goût personnel par les machines et s'interrogeant sur le rapport homme/machine, il considère alors qu'autour du numérique il y a un champ qui relève de l'éducation socioculturelle, le champ de la culture en ligne, de l'analyse d'image, des interfaces. Il organise des stages nationaux sur les questions émergentes de l'esthétique du NET. Mais il se heurte à l'institution et aux techniciens qui ne font pas encore la différence entre maîtrise de l'outil informatique et usage de l'outil informatique.

Malgré l'organisation de formations communes dédiées aux personnels des établissements, mêlant des problématiques de maîtrise d'outils et d'approche culturelle de la technologie. A. parle d'une résistance constante (tout au long de sa carrière) des personnels techniques employés des régions (le corps des ATPR) ou des établissements (les TFR ABI) qui sont responsables du bon fonctionnement des infrastructures et de la sécurité informatique. Des personnels qui n'ont pas la formation pour accompagner techniquement les projets pédagogiques qui veulent s'appuyer sur le numérique et qui freinent leur réalisation par des postures peu encourageantes voire négatives. La création de l'Espace Culture Multimédia de Rurart contournera, un temps, ces résistances sans pour autant les faire disparaître. Il permet de rendre possible le travail autour de questions telles que : « ... *les machines sont là elles offrent un certain nombre de possibilités, internet est là qui permet d'accéder à des contenus et bien on en fait quoi ? Comment on fait pour que ces outils deviennent des outils au profit du développement culturel des populations, des gens etc... et comment mettons l'informatique au service de certains contenus disciplinaires ?* <sup>136</sup>».

Le numérique et sa logique de réseau permet également, selon lui pour sa pratique d'enseignant, d'accompagner des principes de pédagogie de projet, de mise en commun du travail et des échanges professeur-élève hors des temps de cours. Dans une philosophie de libre accès des cours qui privilégie l'activité en classe et la posture d'accompagnant de l'enseignant plutôt que celle de maître omniscient.

Mais cette posture et cette appétence personnelle envers le numérique et son questionnement

---

136 Extrait de l'Annexe 3, entretien avec A.

sur ses enjeux n'est pas, selon lui, généralisée dans la communauté éducative durant ses années d'exercice. La raison principale, explique t'il, provient certainement de la nouveauté provoquée par l'apparition de ce nouveau média et de ses possibilités, de sa rapidité de propagation face à des professeurs en poste qui ne sont pas formés ni aux outils et encore moins aux enjeux qui apparaissent en même temps et qui vont progressivement modifier notre rapport à la culture, aux savoirs, et à la communication. Il sent alors une forme de réticence et d'indifférence sur ces sujets même si les infrastructures progressent dans les établissements et permettent aux élèves d'utiliser ces nouveaux outils plus régulièrement et naturellement.

Il étend ce constat à la sphère de l'éducation populaire dans laquelle plusieurs enquêtes lui montre que les professionnels se montraient soit réticents vis à vis du numérique, une posture comparable dit-il aux postures hostiles à la télévision dans les années 70, et qu'il fallait en quelque sorte en protéger les enfants<sup>137</sup>, soit totalement béats se contentant de l'aspect attractif et occupationnel de tels outils vis à vis des jeunes.

À plusieurs années d'intervalle de sa pratique, les choses ont changé, les postures aussi. **B.** se définit ainsi sur cette question : « *Je suis pas digitalo-béat dans le sens où pour moi l'outil numérique c'est pas la réponse à tout c'est pas à tient on va mettre des tablettes dans les classes, ça, ça me paraît être la réflexion zéro de la réflexion pédagogique.*<sup>138</sup> ». Pour lui c'est le dispositif qui fait la pertinence et pas l'outil qui vient après avoir défini les besoins du projet.

Il se trouve à l'heure actuelle que les smartphones, enregistrent du son, permettent de prendre des photos, de filmer, de géolocaliser des informations, de les partager, de les produire et les diffuser, de faire de la musique ...Ce sont de vrais couteaux suisses, mais donner des coteaux suisses à tout le monde «... *ça fait pas de la pédagogie...C'est le dispositif qui est important*<sup>139</sup>». Il mentionne alors la confusion qui peut régner chez l'élève vis à vis de cet outil à la frontière entre vie privée et outil potentiellement utilisable lors d'un cours.

Ici il affirme que la posture de l'enseignant doit être claire et sans équivoque « *c'est pas une question d'outil c'est une question de qu'est ce que je suis en train de faire maintenant et dans quel objectif et avec quelle conscience et avec quelle implication...*<sup>140</sup> ».

---

137 Enquête menée par l'association MediAPte à la demande de l'Union Régionale des Centres Sociaux de Poitou-Charentes (URESCO) en 2012 (<http://www.mediapte.fr/sp/docs/extraitsdiagnostictccsc.pdf>)

138 Extrait de l'Annexe 4, entretien avec B.

139 Ibid.

140 Ibid

Enfin le numérique réaffirme le rôle de l'enseignant-guide, le garant de l'environnement propice à l'apprentissage et encourage une mutation de leur rapport au savoir.

Pour **B.** il ne faut plus « s'accrocher au contenu <sup>141</sup> » mais s'évertuer à identifier à quel moment il est important de le mobiliser et dans quel but. Pour lui le professeur d'ESC étant toujours à jour et au plus près de ce qui se passe dans la société doit accompagner une génération donnée dans l'utilisation des outils de son époque. Il n'est pas un geek, mais un aide à leur utilisation optimale.

**B.** affirme que le numérique ne change pas l'ESC, la pédagogie de l'ESC est en fait un peu toujours la même mais elle sait s'adapter et accompagner. Face à une mutation sociétale, cette « méta-pédagogie<sup>142</sup> » va piocher dans différents champs disciplinaires, car l'ESC est une approche pas une matière en temps que telle. Elle permet une pédagogie décentrée des contenus où les temps d'animation et de cours ont les mêmes objectifs et travaillent les mêmes enjeux. Dans cette optique il n'est pas difficile de trouver des parallèles avec le concept de Fablab qui est un lieu qui convoque de multiples outils et des savoirs-faire très divers au service d'un projet. Le projet est vu ici comme « *...une manière d'utiliser le contenu, le savoir la connaissance pour s'épanouir en fait pour s'épanouir dans une action, une activité dans un projet qui a du sens pour le jeune... donc oui le numérique pas de problème et c'est l'outil de maintenant, c'est un outil de maintenant et évidemment que le prof. de socio il accompagne ça. À la fois et j'en reviens à mon postulat de départ il doit pas être complètement naïf complètement béat sur à tel outil est génial non l'outil. L'outil en lui même n'est pas génial c'est la manière dont tu vas t'en servir qui va être géniale alors ni ça ni : ah jamais dans ma classe pas de portable, moi vivant ...* ».

Cette posture alerte vis à vis des changements lui permet d'établir des stratégies éducatives en allant sur le terrain des usages numériques des jeunes. Ainsi la puissance de partage d'une plate-forme comme Facebook peut être mise à profit pour un cours sur l'analyse d'image à partir de celles produites et échangées constamment par ces derniers.

Ici le numérique ne renouvelle pas la pédagogie en ESC, ce cours d'analyse d'image doit exister depuis trente ans, mais il le rend plus facile. Il permet de partir des jeunes de leurs centres d'intérêts, de leur pratique et en partant de leurs usages, de les accompagner de façon adaptée à faire la part des choses entre les moments privés, les moments de travail, de

---

141 Ibid

142 Ibid

divertissement pur ou de curiosité culturelle<sup>143</sup>.

À ce sujet **C.** avoue son étonnement face à des jeunes qui « *ont un écran greffé au bout des doigts* <sup>144</sup> » mais qui sont incapables d'effectuer des opérations aussi simples qu'enregistrer des fichiers dans une arborescence. Elle met en avant la nécessité de les accompagner sur ces sujets, de leur faire prendre conscience des GAFA <sup>145</sup>, des enjeux démocratiques d'internet et de les sensibiliser à la philosophie du libre. Comme **B.** elle évoque la nécessité d'une éducation au numérique car elle voit les jeunes avant tout dans une posture d'hyper-consommateur d'internet et du numérique en général. Mais pour l'instant, semble t'il, le temps lui manque et les modules de formation ne sont que rarement adaptés à ces sujets.

Du côté de l'outil numérique comme support de cours ou « véhicule didactique » elle parle d'un changement de posture durant ces trois premières années d'enseignement.

D'abord enclin à utiliser des outils de présentation de type Prezzi pour animer ses cours elle les qualifie désormais « *d'enrobage de cours* <sup>146</sup> » et les considère comme chronophages au regard de la plus-value pédagogique. Elle avoue ne pas avoir abandonné la possibilité d'utiliser des outils numériques et même de trouver l'idée intéressante, mais à l'heure actuelle dans sa pratique pédagogique le manque de temps et de formation aux outils sont des freins. Ses usages numériques actuels sont très « pratico-pratiques », utiliser des tablettes quand les ordinateurs du CDI ne sont plus disponibles ou manipuler des images et des vidéos grâce à des logiciels qui depuis vingt ans simplifient ces opérations, et peu « *révolutionnaires* <sup>147</sup> ».

**C.** a pourtant identifié la question du numérique comme centrale vis à vis des jeunes et de l'évolution de la société et elle trouve normal d'évoquer ces questions avec eux, de les faire pratiquer et réfléchir sur leurs usages. Mais pour ce qui est de l'enseignement elle ne considère pas celui-ci comme un dispositif obligatoire. Elle voit les classes totalement numériques comme très « individualisées » et ne pense pas que des outils numériques, même

---

143 Cet exemple permet aussi en utilisant les smartphones des jeunes, connectés au wifi du lycée, de passer outre le retard d'équipement des établissements qui selon **B.** auront toujours 10 ans de retard sur les pratiques pédagogiques. Il s'inscrit ici dans la philosophie du « Bring Your Own Devise » (B.Y.O.D) pour aller plus loin : <https://www.reseau-canope.fr/agence-des-usages/le-byod-pour-quel-projet-pedagogique.html>

144 Extrait de l'Annexe5, entretien avec C.

145 GAFA : Google, Appel, Facebook, Amazon les grands groupes qui contrôlent de façon très centralisée les infrastructures et les contenus du réseau internet mondial, par leurs applications, les échanges qui s'y déroulent et ainsi l'accès à la connaissance et à la création universelle.

146 Ibid

147 Ibid

performants, permettent plus de choses qu'une « *séance bien pensée*<sup>148</sup> ».

À propos de l'écosystème éducatif elle est assez critique vis à vis de cette question. Elle dénonce, depuis ses propres observations, un manque de réflexion globale à propos des enseignements qui pourraient s'en saisir comme celui des professeurs T.I.M<sup>149</sup> très centrés sur les outils, ou des infrastructures peu adaptées à des effectifs classe importants. Elle observe cependant des initiatives individuelles comme la chaîne Youtube d'un professeur de mathématiques qu'elle trouve novatrice. C. trouve cette pratique innovante car complémentaire à un enseignement plus classique elle fait écho chez les jeunes par le biais d'un média qu'ils connaissent bien.

Pour conclure sur le champ du numérique et des Fablabs, C. connaît ces environnements et les voit comme des prolongements d'une pratique assez ancienne de l'animation. Celle par exemple d'un projet de rénovation de foyer, réalisé avec les techniques du chantier participatif sous la houlette d'un prestataire extérieur.

Cependant elle déclare la difficulté à basculer ces pratiques vers les temps de cours, malgré leur pertinence, car l'enseignement lui paraît être un cadre trop rigide à l'heure actuelle pour accueillir de telles pratiques. Il induit souvent dans son fonctionnement des coûts pénalisants pour de tels projets. Au premier chef, le déplacement de groupes importants d'élèves (des classes de 32 élèves) sur des temps courts (55 min de cours), des contraintes accentuées par la tendance politique aux réductions de postes et au relèvement des seuils de dédoublement.

Elle ne ferme pourtant pas la porte à de telles pratiques car, selon elle, les E.I.E<sup>150</sup> et les temps d'enseignement en pluridisciplinarité pourraient se saisir de tels dispositifs à condition de réinventer leur fonctionnement. Un autre espace plus simple à mobiliser est le tiers-temps d'animation qui est intégré au service hebdomadaire du professeur d'ESC. Il n'est pas contraint par des effectifs, les plages horaires sont assez libres et leurs participants sont, en général, volontaires et motivés.

---

148 Ibid

149 Professeurs de Technologies informatiques et Multimédia (NOTE DE SERVICE DGER/SDACE/N2002-048 Date : 03 MAI 2002, <https://drtic.educagri.fr/wp-content/uploads/2009/10/referentiel-prof-TIM.pdf>)

150 EIE ou Enseignement à l'Initiative de l'Établissement signifie simplement que les établissements offrent aux élèves des enseignements aux thématiques adaptées aux métiers auxquels ils se forment. Ils sont donc spécifiques aux établissements qui les organisent. Cet enseignement est piloté par l'établissement selon un projet pédagogique construit par l'équipe pédagogique de l'établissement et validé par le conseil d'administration. (<http://www.chlorofil.fr>)

## V- ANALYSE ET DISCUSSION

Les méthodes utilisées de recueil de données pour notre recherche comportent des biais du fait de la non maîtrise personnelle de telles techniques mais aussi de façon intrinsèque. Nous présentons ici les principaux puis nous exposerons ce qu'ils ont produit avec les entretiens comme résultats de recherche.

Dans un premier temps en voulant étudier le rapport au savoir des professeurs d'ESC, leur rapport à la pédagogie active et à au nouveau rapport au savoir provoqué par la révolution numérique les entretiens m'ont apparus être une technique adaptée pour rendre compte de leur position face à ces questions. En avançant dans ce travail nous nous apercevons que d'une part la petite cohorte interrogée, même bien choisie, ne peut pas être représentative d'une profession où le parcours des individus est très divers et compte beaucoup dans la constitution de leur identité professionnelle et d'autre part que seule le témoignage par la parole est insuffisant pour visualiser une pratique. Ce dernier biais est d'autant plus important à notre avis que les personnes interrogées me sont connues professionnellement. J'ai travaillé cinq ans avec **A.** qui fut mon recruteur à l'espace culture multimédia de Rurart de 2005 à 2009, **B.** fut mon conseiller pédagogique durant cette année de stage (2019) et j'ai côtoyé **C.** pendant deux ans entre 2016 et 2018 comme « utilisatrice » du centre d'art Rurart avec ses élèves. Ainsi même si j'ai essayé d'être le plus fidèle possible à leurs propos dans la retranscription il est certainement des choses qui ont dû être interprétées à mon insu liées à la connaissance de ces personnes. Cet aspect peut biaiser la recherche car une trop grande part d'implicite, dû au fait que des personnes se connaissent bien, peut venir brouiller un entretien et ne pas mettre en valeur des éléments utiles pour répondre aux questions de recherche.

*« L'empathie dans l'entretien représente un vrai dilemme dans lequel la combinaison de l'empathie et de la « juste distance » et celle du respect et du sens critique sont particulièrement difficiles à obtenir » (De Sardan, 2008, citée par Imbert, 2010)*

Le présent travail ne peut être considéré plus qu'un point de départ. L'étendue des questions de recherche nécessiterait un autre dispositif de recueil de données. D'autres entretiens mais aussi des analyses de séquences pédagogiques, des séances de cours et d'animation filmées et

analysées, des interviews de formateurs. Un travail de recueil plus large et mieux ciblé mais dont la mise en place ne peut pas à mon sens « rentrer » dans une recherche de Master lors d'une année de titularisation. Voici, cependant, les éléments de réponse qu'il a pu amener.

L'ESC fête-t-elle il y a peu ses cinquante ans. En un demi siècle ses animateurs sont devenus professeurs, les élèves, le système éducatif et la société ont aussi évolué. Ce mémoire s'est proposé d'observer de quel ordre étaient ces transformations, comment elles impactent une pratique éducative qui est devenue un enseignement mais qui n'accepte pas la dénomination classique de discipline. Il tend à exposer la place particulière de ce dispositif au sein des établissements mais aussi dans le système éducatif français. Enfin il interroge les enseignants quant à la nature des savoirs qu'ils convoquent quotidiennement à l'heure ou leur production et leur accès leur échappe totalement.

Les premières parties de ce mémoire ont tenté de définir les notions travaillées par l'acte d'enseigner. Nous avons évoqué le savoir, sa nature et sa place dans l'apprentissage ; ce que pouvaient être les postures des apprenants et des professeurs. Nous avons observé le contexte d'apparition des valeurs éducatives et formatives de l'éducation socioculturelle et les mutations qui sont à l'œuvre dans l'acte d'enseigner du fait de la révolution numérique. Les parcours des professeurs d'ESC **A., B. et C.** dessinent des évolutions, des différences et des points communs.

Pour commencer, il faut dire la transformation de la nature des savoirs de l'ESC produite par sa structuration en référentiel dans les années 80. Initialement dédié au développement culturel des jeunes tout azimut, le dispositif a dû intégrer les domaines de l'économie, du développement territorial, de la dynamique des groupes et surtout accepter de rentrer dans la logique institutionnelle de l'évaluation quantitative. Cette transformation a permis sa reconnaissance officielle, celle aussi de ses acteurs, dans le plan de formation des jeunes. Elle a en même temps et durablement modifié sa nature. L'évaluation a en quelque sorte artificialisé le rapport à l'expérience vécue qui était au centre de la pratique de l'ESC et son écriture en documents officiels l'a orienté vers les sciences humaines composées des disciplines telles que : la sociologie, la psychologie, l'anthropologie, l'histoire des arts, l'esthétique, l'éducation aux médias. Cette énumération fait consensus et positionne ces disciplines et leurs savoirs en tant qu'outil servant à éclairer des notions plus larges et des questions complexes.

Le professeur d'ESC use de savoirs ad hoc, qu'il a sélectionné et agrégé pour étudier « l'objet » qui lui est présenté par le référentiel. Il puise également dans les savoirs de ces disciplines pour fabriquer la relation pédagogique qu'il juge la mieux adaptée à son groupe et qui lui fait adopter une posture que ses élèves doivent intégrer à leur future vie professionnelle. Le développement des filières services aux personnes, d'animation et de développement du territoire dans l'enseignement agricole impose de travailler une posture relationnelle, avec les élèves, spécifique et adaptée à leur formation. Cette conception est proche du travail de Charlot qui parle d'un savoir relationnel et social dont l'apprentissage du savoir-faire et d'un savoir-être passe par d'une part le corps et d'autre part le rapport à soi et aux autres dans un contexte donné et un but précis.

Vis à vis des référentiels qui dictent les savoirs à enseigner, les professeurs interrogés admettent l'obligation d'un détachement si les objets d'étude ont évolué. Nous l'avons constaté avec l'item « éducation aux médias » précédemment, le professeur d'ESC doit être à l'écoute des changements des objets qu'il étudie et adapter les savoirs qu'il enseigne en conséquence. Dans ce domaine il est souverain.

Ce positionnement vis à vis des savoirs est affirmé par le type de pédagogie qui l'incarne. Une des questions de recherche de ce mémoire interpelle la place actuelle de la pédagogie active en ESC depuis sa fondation. Si celle-ci n'est pas fondamentalement remise en cause elle a fait l'objet d'une certaine adaptation ou modération. **A.** indique que les référentiels ont en quelque sorte assoupli le caractère actif « à tout crin » de la pédagogie en ESC notamment par la rationalisation des temps de cours, la mise en concordance entre contenus et questions à abordées et l'évaluation. Il semble, et le terme est présent dans le référentiel de 2007, que nous sommes face à un dispositif créé pour traiter une question, que celui-ci peut être multiforme, actif ou non, puis évalué après une formalisation des notions apprises. La pédagogie active est pourtant maintenue systématiquement sous forme d'activités qui travaillent les sous-objectifs du cours. Pour **A.** et **B.**, le dispositif s'adapte à la question qui vient du référentiel, s'adapte au groupe d'apprenants à un moment « t » puis doit être évalué. La mise en activité est une mise en posture de recherche où l'enjeu est l'apprentissage dans le plaisir dans un contexte ludique. Il est bien question de partir du problème posé et de le poser d'une certaine façon qui prend en compte l'apprenant. Cette démarche on l'a vu précédemment fait écho aux conceptions défendues par l'Éducation Nouvelle notamment chez Maria Montessori. Mais il est précisé aussi qu'elle s'affronte aux habitudes éducatives

auxquels les élèves ont été soumis dans leur scolarité avant le lycée. La mise en autonomie, la responsabilisation et l'autogestion que supposent la pédagogie active sont autant d'éléments déstructurants pour l'apprenant. Leur emploi précise **B.** doit être progressif et peut justifier le recours à une pédagogie plus conventionnelle dans certains cas. **C.** va quant à elle plus loin et ne prend pas en compte cet aspect des choses. Est-ce dû à son parcours professionnel d'avant l'ESC ? Est-ce une posture généralisée dans ce corps d'enseignant ? Une posture acquise pendant sa formation à l'ENFA ? Le présent travail ne peut répondre à ces questions mais son témoignage indique que la pédagogie active est centrale et dans l'idéal doit être incarnée par un projet global validant tour à tour, selon les besoins du projet, les items du référentiel. Elle rejoint néanmoins ses collègues lorsqu'elle évoque la nécessaire formalisation des notions, savoirs, savoirs faire et savoirs être, travaillées lors du projet et notamment **B.** qui définit l'ESC comme une « méta-pédagogie », une pédagogie décentrée des contenus où les cours et les temps d'animation ont les mêmes objectifs et enjeux. Mais qu'en est-il des contenus réellement. C'est une question qui reste ici en suspend. Les recherches menées et les questions posées alentour n'ont pas trouvé de réponse. Ainsi la question de la transposition didactique en ESC appelle un nouveau travail réflexif qui, à ma connaissance, n'a pas encore été réalisé.

Ces contenus transversaux, distribués au sein des modules généraux et professionnels de l'enseignement agricole paraissent être fondamentaux chez les personnes interviewées. Leur mise en scène font la richesse d'un tel dispositif d'enseignement et paradoxalement, en même temps dessert le dispositif ESC vis à vis de son écosystème : l'établissement et les équipes éducatives. Il est source d'incompréhension car difficile à circonscrire<sup>151</sup> et encore aujourd'hui malgré une formation « mastérisée » et équivalente pour tous les professeurs, range l'ESC à part dans les établissements mais pas forcément dans le bon sens du terme.

Le témoignage de **C.**, qui ne doit pas être généralisé est cependant repris par d'autres notamment dans des publications produites lors des événements du cinquantenaire du dispositif. L'ESC se chercherait encore en légitimité...<sup>152</sup>

---

151 Un tableau synoptique des référentiels ESC publié sur le site Escales (<http://escales.ensfea.fr/textes-de-reference-de-lesc/referentiels-de-formation/tous-les-referentiels-esc/>) expose selon les trois grands axes de travail du dispositif l'étendue du périmètre ESC. Il synthétise mais émet également ce qu'enseigne l'ESC, car cet enseignement se veut être au plus proche des caractéristiques des formations proposées dans l'enseignement agricole.

152 Voir les témoignages recueillis par le réseau Midi Pyrénées des professeurs d'ESC en 2015 : <https://soundcloud.com/user-479883668/50-ans-esc-midipy>

Quoiqu'il en soit cette pratique, pas exclusivement active donc, induit presque naturellement une posture de l'enseignant d'ESC de semi-contrôle vers une posture d'accompagnateur décrite précédemment par Bucheton. C'est une boucle qui part d'un point précis (contrôle) encourage l'autonomie et une forme de lâchez-prise pour revenir sur elle même formaliser ce qui a été fait (contrôle). Ce parcours a pour obligation de s'adapter à la culture et aux habitudes scolaires de l'élève, à ce qu'il a vécu avant pour lui permettre de le dépasser.

Une posture qui tend à acculturer progressivement l'apprenant au principe d'autonomie dans le travail scolaire et après. Cet objectif d'autonomie qui tend à accompagner la construction d'un regard analytique et critique vis à vis de pratiques dépasse le cadre pédagogique notamment lorsqu'il aborde les enjeux soulevés par le numérique. À savoir le brouillage entre sphère privée et publique, travail et distraction ou encore une communication socialement inadaptée.

Il déplace la posture d'accompagnateur vers une posture d'éducateur. À la suite de Guir, Serre, Taddei, en validant le passage à l'ère de l'accès, l'accès au savoir. La question fondamentale n'est plus de donner accès mais de guider cet accès et de se servir des déplacements du temps et de l'espace qu'il a produit selon ces auteurs.

Mais bien que conscients des changements produits par le numérique les enseignants interrogés décrivent et participent aussi à la difficile « numérisation » de l'enseignement agricole.<sup>153</sup>

Les raisons en sont diverses et très contextualisées. Du point de vue des professeurs d'ESC plusieurs phases se sont succédé. La première, celle de l'apparition, durant laquelle sont utilisés des outils, déployés les câbles mais où les enjeux éducatifs sont absents. C'est le

---

153 Mes démarches répétées auprès de la DRAAF de l'ex Poitou-Charentes concernant la consultation de documents pouvant m'indiquer les taux d'équipement numérique dans les établissements et les pratiques pédagogiques prenant en compte le numérique dans l'enseignement agricole n'ont malheureusement pas abouties. Néanmoins un rapport d'enquête publié par AgroSup Dijon en décembre 2018 et intitulé « Comment élèves et enseignants perçoivent l'enseignement ? » donne quelques éléments de réponse à ce sujet :

« ... Les supports numériques ne sont à l'évidence pas recherchés, ni par les enseignants, ni par les élèves ce qui pourrait à priori surprendre, mais il faut garder à l'esprit que ces outils, hormis les ENT, sont encore peu répandus dans les établissements. La mesure de leur efficacité ou de leur pertinence pour les apprentissages est donc sans doute fortement basée sur les représentations que peuvent en avoir les équipes plutôt que sur les faits et expériences vécues. Quant aux jeunes, que l'on considère (quoique souvent à tort) plutôt à l'aise avec ces outils, ils ne les associent pas naturellement aux apprentissages mais plutôt à la distraction et à la vie personnelle. Cela ajouté à la faible présence ou mobilisation de ces outils dans les établissements explique ce jugement de faible contribution du numérique aux apprentissages. »

temps des techniciens au pouvoir aveugle et unilatéral. Cette phase se prolonge dans le temps et se double d'une période où les professeurs sont dépassés, ne sont pas conscients des bouleversements en cours avec le numérique. Pour ceux sans appétence particulière le numérique reste compliqué, il faut s'y former pour le prendre en main, il n'est pas dans leur culture et du coup n'y rentre pas. Les plus extrêmes d'entre eux reproduisent des postures bien connues dans l'histoire mélangeant peur et hostilité comme celles avancées devant l'imprimerie, la machine à vapeur, le rock'n roll, la télévision... qui vont pervertir la pensée de nos chérubins.

Ils s'affrontent aux « babas » plus issus du côté de l'éducation populaire qui ne considèrent pas le numérique comme pouvant être éducatif mais juste occupationnel.

Puis le temps avance, les outils se multiplient, des usages numériques se généralisent dans la société et le professeur d'ESC intègre ou convertit des outils de « communication adolescente » le smartphone, et d'expression, d'échange et de découverte culturelle : Youtube. Sa posture est d'accompagner une génération donnée dans l'usage des outils de son époque qui sont positionnés comme outils d'un projet orchestré par une pédagogie de projet où des savoirs sont convoqués comme autant d'outils pour résoudre un problème. Le professeur d'ESC se couvre des oripeaux du design pédagogique de Guir et Bourdeau. Il doit mettre en scène du savoir dont il n'est pas forcément le producteur, il doit analyser sa pertinence et orchestrer sa consultation, il doit permettre son appropriation par sa manipulation, il doit l'évaluer et créer du collectif dans des environnements physiques et conceptuels qui actuellement peinent à s'affranchir du dispositif classe inventé par Jean-Baptiste de La Salle au XVIIIe s.

La phase suivante verrait le numérique devenir autre chose qu'un outil mais un sujet d'étude au même titre que la concentration des médias ou le diagnostic d'un territoire. Cela impliquerait ce qu'appellent de leurs vœux Tisseron, Guir, Taddei, ou encore Serre de travailler de façon globale le numérique et l'éducation. C'est à dire d'adapter les architectures de formation, former les personnels pas techniquement mais au design pédagogique et de sortir d'une logique d'outil. Ce que l'enseignement agricole et plus largement le système éducatif français peine à faire.

# CONCLUSION

Ce mémoire est né d'un certain nombre d'interrogations qui ont émergé à la suite de l'obtention du CAPESA d'ESC en 2018. La première vient directement de mon ancien poste de médiateur numérique d'un espace culture numérique créé par le réseau ESC Rurart d'ex Poitou-Charentes. Nous pourrions la formuler ainsi :

Acteur convaincu, et suivi, d'une nécessaire éducation au numérique dans l'enseignement et plus largement ; d'une éducation à ses outils, aux usages , artistiques et citoyens ; je me suis souvent, au cours de ces années, posé avec d'autres acteurs éducatifs la question suivante :

Pourquoi cette conviction a-t-elle du mal à trouver écho et à générer des projets au sein des enseignants en général et d'ESC en particulier ? Est-ce un problème de moyens, de temps, de formation, d'ambition, de motivation ?

À cette interrogation se sont associées d'autres questions induites par un constat très simple : le métier de médiateur est très différent de celui de professeur. Les rapports au public ne sont pas les mêmes, les temps sont différents, les contenus et les pratiques divergent aussi. Alors que l'atelier ou « workshop » peut constituer dans le premier une sorte de norme, où l'on apprend avant tout en faisant, avec le corps, il est beaucoup plus difficile à initier dans une situation d'enseignement où le temps y est plus contraint et les effectifs actuels assez importants.

Cependant l'Éducation Socioculturelle, fille de l'Éducation Nouvelle, est par essence LE dispositif de pédagogie active de l'enseignement agricole. Il a été créé et pensé ainsi : « ...l'éducation socioculturelle participe à la construction chez l'élève de compétences qui ne se ramènent pas simplement à un corpus de savoirs mais qui s'élaborent et se maîtrisent dans une démarche éducative impliquant des engagements dans des situations concrètes...<sup>154</sup> »

Or nous lisons, au détour d'un échange entre professeurs et inspecteur à propos de la réforme du bac STAV de 2019, que certaines habitudes se seraient perdues et qu'une approche plus notionnelle est parfois de mise... Dans ces conditions de nouveaux questionnements sont apparus et ont légitimé en quelque sorte le travail présenté ici.

---

154 Extraits de la circulaire CIRCULAIRE DGER/SDEPC/C2006-2002 Date: 21 mars 2006. Référentiel professionnel du professeur d'éducation socioculturelle et conditions d'exercice de ses activités.

Quelle évolution a subi l'ESC pour provoquer de tels discours ? Peut-on, TOUT, enseigner par la pédagogie active ?

L'ESC a-t-elle quitté définitivement la sphère de l'animation pour acquérir une légitimité fantasmée et comparable aux autres matières, « réputées » plus sérieuses et enseignées avec elle ?

Pour répondre à ces interrogations, ce mémoire a eu l'opportunité d'étudier dans un premier temps les notions de savoirs et de postures en enseignement ainsi que de compiler un peu finement les différentes thèses qui mettent en lumière les transformations profondes que la révolution numérique engendre dans notre rapport au savoir actuel.

Il nous a également permis d'interroger des professeurs d'ESC de différentes générations afin d'analyser leur pratique au regard de l'histoire de leur discipline si particulière et de questionner leur rapport aux savoirs de l'ESC, leurs méthodes pédagogiques et leur positionnement face à la révolution numérique.

Tout d'abord, le travail a consisté à convoquer quelques auteurs pour définir ce qu'il fallait entendre par savoirs et postures en enseignement. Cette présentation devait permettre d'identifier des indicateurs présents dans les discours produits et ainsi qualifier ces derniers. Nous nous sommes ensuite attachés à analyser les transformations que la révolution numérique a depuis quinze ans engendré dans la société, dans notre rapport à la connaissance et à l'école.

Nous sommes à « *l'âge de l'accès* » (Taddei, 2017). Accès au savoir, bien entendu, libéré de toutes contingences de temps et d'espace, accès aux autres à leurs idées leurs cultures et leurs pratiques. Mais cet accès est une boucle. Les autres ont accès à moi, mes habitudes, mes goûts, mes amis, mes idées... Ils peuvent m'aider, me féliciter, me juger et m'influencer ... jour et nuit à une vitesse quasi instantanée. Nous sommes alors tentés de jouer des rôles au gré de « nos comptes » et de brouiller les pistes. Alors qui croire et comment vérifier ?

À l'inverse le savoir tend à se partager librement hors des questions d'outils et les projets peuvent s'inspirer entre eux et donner lieu à des collaborations encore à imaginer. Notre mémoire est libérée d'un savoir désormais stocké pour nous et les machines peuvent en partie nous remplacer. Qu'allons nous apprendre à ces jeunes en formation dont une étude du Département d'Etat américain du Travail indique que « 65% des écoliers d'aujourd'hui

*pratiqueront, une fois diplômés, des métiers qui n'ont même pas encore été inventés*<sup>155</sup> ».

Pour Michel Serre, Serge Tisseron, Marcel Lebrun et François Taddei, il faut pousser notre avantage à « être humain » et promouvoir la créativité, la collaboration et la coopération. Laissons, disent-ils, les machines nous remplacer pour certaines tâches qu'elles réalisent déjà mieux que nous et réservons nous les défis complexes qui nous attendent.

L'Éducation socioculturelle a cinquante ans depuis peu. Ce fut d'abord une pratique d'animation avec les valeurs fortes de l'éducation populaire. Les successives réformes de la formation agricole ont, au fil du temps, fait bouger les lignes. Trois axes d'apprentissage ont été formalisés : « *L'éducation à l'environnement social et culturel ; L'éducation artistique et l'éducation à la communication humaine, à l'autonomie et à la coopération*<sup>156</sup> ». L'animateur ASC est devenu professeur animateur d'ESC. Il enseigne désormais des contenus référencés, il évalue, et accompagne l'ALESA. Son statut, son image dans l'institution, et son rapport au savoir ont changé. Son dispositif l'oblige à être à l'écoute des évolutions de la société et il essaie d'y synchroniser son enseignement. Il a conscience de l'influence du numérique, s'en saisit parfois lors de temps privilégiés, mais globalement peine sur cette question trop vaste.

Nous sommes alors parti, chargé de toutes ses observations et interrogations, à la rencontre de professeurs d'ESC qui ont enseigné entre le début des années 90 et aujourd'hui. L'objet de ces entretiens étaient de comprendre leur rapport au savoir, de discuter de leur pratique pédagogique et de questionner leur posture face au numérique.

Les résultats de ces entretiens ont permis d'établir, sans surprise, qu'un consensus s'opère autour de la nature des savoirs à enseigner et à utiliser dans la transposition didactique. Ce sont les sciences humaines qui sont au service de questionnements transversaux, de projets et qui permettent de travailler des postures éducatives face aux apprenants.

L'esthétique, l'histoire des arts, la sociologie, l'anthropologie, la communication sont les

---

155 Article de Emmanuel Davidenkoff de radio France, publié en 2014 ([https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/question-d-education/65-des-metiers-de-demain-n-existent-pas-l-ecole-est-elle-prete\\_1758553.html](https://www.francetvinfo.fr/replay-radio/question-d-education/65-des-metiers-de-demain-n-existent-pas-l-ecole-est-elle-prete_1758553.html)), voir également l'article de Luc Lenoir (<http://www.lefigaro.fr/conjoncture/2017/07/17/20002-20170717ARTFIG00212-une-etude-affirme-que-85-des-emplois-de-2030-n-existent-pas-aujourd-hui.php>) et l'étude en question du Think tank californien auquel ces journalistes se réfèrent. ([https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940\\_IFT\\_FforDellTechnologies\\_Human-Machine\\_070517\\_readerhigh-res.pdf](https://www.delltechnologies.com/content/dam/delltechnologies/assets/perspectives/2030/pdf/SR1940_IFT_FforDellTechnologies_Human-Machine_070517_readerhigh-res.pdf))

156 Loi n°2005-157 du 23 février 2005 relative au développement des territoires ruraux

grands domaines de l'ESC. Cependant notre travail n'a pas permis de définir précisément ce savoir, voire, et cela aurait pu être un des objectifs, d'établir un corpus de textes et une liste d'auteurs présentés comme incontournables pour circonscrire les savoirs à enseigner. Ici la liberté absolue du professeur semble faire loi ce qui positionne l'ESC hors d'une logique de discipline et bien dans le cadre d'un dispositif. Cet état de fait semble créer de l'incompréhension dans l'institution éducative, qui interroge la non spécialisation du professeur animateur face aux savoirs qu'il enseigne et qui semble ainsi desservir sa légitimité au sein des équipes éducatives. Cependant et paradoxalement, nous n'avons trouvé aucune remise en cause de son exercice au sein de l'institution. Est-ce le poids de la tradition, le poids des habitudes ? Certains aigris parlent de « faire valoir systématique » de cerise sur le gâteau, en parlant de l'ESC en terme d'accessoire. Ce travail n'interroge cependant pas précisément les représentations extérieures de l'ESC au sein de son écosystème, il ne livre que succinctement des impressions de l'intérieur ce qui en fait un nouvel axe de prolongement pour cette étude.

Du côté des pratiques pédagogiques, les méthodes actives sont centrales. Mais elles doivent composer avec des horaires contraints, depuis la mise « sous référentiels » ce qui justifie parfois leur abandon face à des dispositifs plus descendants jugés alors plus efficaces et plus faciles à orchestrer dans ce contexte. Le projet reste néanmoins un élément fondamental et idéal permettant de travailler les objectifs du référentiel de façon transversale en l'associant à des temps de formalisation qui valident les notions abordées. Mais les entretiens ont montré que la pédagogie active en ESC ne va pas forcément de soi car elle est source de déstabilisation chez les apprenants.

L'ESC et ses objectifs doivent composer avec l'histoire scolaire de ces derniers qui souvent (re)-découvrent les méthodes actives au lycée ce qui est source de déstructuration. L'ESC doit alors travailler progressivement et par touches les questions liées à l'autonomie, à l'engagement et au travail collectif.

Quoiqu'il en soit, dans ses dispositifs, le professeur d'ESC endosse une posture dont le terme revient souvent dans des retours d'expérience exemplaire, des principes nécessaires à établir : Il est l'accompagnant qui n'hésite pas à se détacher du référentiel s'il juge que celui-ci n'est plus adapté aux questions sociétales qu'il doit aborder. L'ESC est présentée comme une méta-pédagogie, un agrégateur de savoirs et de techniques au service de l'objet à étudier et qui n'oublie pas non plus son versant éducatif.

Ce dernier aspect relie l'enseignant d'ESC à la question du numérique. Il montre la prise en compte d'une nécessaire littératie numérique des apprenants mais il pointe aussi la difficile identification des enjeux éducatifs du numérique par l'institution dans laquelle il exerce. Le numérique n'est encore vu, sauf rares exceptions, que comme un outil mal maîtrisé des professeurs car exclu de leur formation. Les enjeux de communication, d'information, de droits, de liberté, d'identité, d'apprentissage qu'il soulève ne sont pas suffisamment travaillés globalement et cet émiettement pose question alors que le monde professionnel agricole se numérise de plus en plus. Des projets sont pourtant là et l'utilisent. Des temps de résidence d'artistes le mettent en scène mais nous avons l'impression que les caractères exceptionnels et hors norme de ces projets, desservent une pratique qui devrait désormais être quotidienne pour profiter aux apprenants.

Ce travail n'est qu'un début, les réponses apportées ici devront être complétées. Élargir la cohorte des professeurs observés, analyser sur le terrain leurs pratiques, évoquer avec eux la construction de leurs séquences pédagogiques, interviewer des formateurs de l'ENSFEA, interroger les réseaux d'action culturels ...pour aller plus loin une autre méthodologie, complémentaire, devra être mise en place.

Nous l'avons évoqué plusieurs fois à propos de référentiels moins adaptés aux objets d'étude, à propos de l'éducation numérique qui semble désormais nécessaire de mettre en place, les dispositifs sont voués à évoluer. L'ESC n'y déroge pas. Elle doit intégrer ces nouveaux enjeux et continuer à imaginer son « design pédagogique » entre « Faire » « Observer » « Dire » et « Noter ». Ainsi un possible prolongement à ce travail serait aussi l'étude et la caractérisation des lieux de l'ESC, observer leur articulation, entre cours et animation, et leur possible connexion avec les laboratoires de fabrication. L'ESC est un aller et retour constant entre pédagogie active, formalisation, exposition et expérimentation des savoirs. C'est un dispositif qui appelle un espace d'exercice hybride comme sont les fablabs et sa transversalité et son attention aux changements du monde doivent permettre aux communautés éducatives de créer des projets d'établissements ambitieux pour les élèves.

# BIBLIOGRAPHIE

- Amégan, S. (2011). *Pour une pédagogie active et créative: 2e édition*. PUQ.
- Barbier, J.-M. (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF.
- Baribeau, C. (2009). Analyse des données des entretiens de groupe. *Recherches Qualitatives*, Vol. 28(1), 133-148.
- Baron, G.-L. (2014). Elèves, apprentissages et numérique : regard rétrospectif et perspectives. *Recherches en Education*, (18).
- Barrette, C. (2004). Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois, De la recension des écrits à l'analyse conceptuelle ». *ARC*. Consulté à l'adresse <http://bulletinclinic.profweb.ca/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1085>
- Beaud, Ss., & Weber, F. (2008). *Guide de l'enquête de terrain* (La Découverte). Paris.
- Bonnot de Condillac, E., & Lenoir, R. (1924). *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (A. Collin). Paris.
- Bosqué, C., Noor, O., & Ricard, L. (s. d.). *FabLabs, etc. - Les nouveaux lieux de fabrication numérique*. (Eyrolles). Consulté à l'adresse <https://www.eyrolles.com/Sciences/Livre/fablabs-etc--9782212139389/>
- Bourdieu, P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action*. Paris: Seuil.
- Boustany, J., Broudoux, E., & Chartron, G. (2013). *La médiation numérique, renouvellement et diversification des pratiques. Actes du colloque « Document numérique et société »*. Zagreb.
- Bruillard, E. (1997). *Les machines à enseigner*. Consulté à l'adresse <http://www.stef.ens-cachan.fr/version-francaise/membres/les-machines-a-enseigner-268671.kjsp?>

RH=1215529015990

Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*. Paris: P.U.F.

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

Bucheton, D. (2017a). *Conférence de consensus, différenciation pédagogique : gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?* Présenté à Montpellier. Montpellier.

Bucheton, D. (2017b). *Posture des enseignants et des élèves*. 7.

Bucheton, D. (2017c, mars 7). *Conférence de consensus, différenciation pédagogique : gestes professionnels, postures des enseignants : quelle responsabilité dans les processus différenciateurs ?*

Bucheton, D., & Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français : un défi pour la recherche et la formation*. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.

Bulletin Clic - Vers une métasynthèse des impacts des TIC sur l'apprentissage et l'enseignement dans les établissements du réseau collégial québécois. (s. d.). Consulté 5 mars 2019, à l'adresse <http://bulletin clic.profweb.ca/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1085>

Cacères, B. (1984). *Peuple et culture* (Seuil). Paris.

Canizares, A. (2017). *Enseigner le concept « information » en classe inversée : le rôle de la médiation numérique des savoirs dans la construction des connaissances et du sens des apprentissages*. (Master 2, "Métier de l'Enseignement, de l'Education et de la formation"). Toulouse: ENSFEA.

Carrefours de l'éducation 2011/1 (n° 31). (s. d.). Consulté 10 janvier 2019, à l'adresse

- Cairn.info website: <https://www.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2011-1.htm>
- Catel, L., Coquide, M., & Gallezot, M. (2002). « Rapport au savoir » et apprentissage différencié de savoirs scientifiques de collégiens et de lycéens: Quelles questions ? *Aster*, 35(35, p. 193). <https://doi.org/10.4267/2042/8801>
- Cerisier, J.-F. (2012). La culture numérique dans le champ de l'éducation, quelques références bibliographiques. *Distances et médiations des savoirs. Distance and Mediation of Knowledge*, 1(1). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org/dms/163>
- Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir, Eléments pour une théorie*. Paris: Economica.
- Combessie, J.-C. (2007). II. L'entretien semi-directif. *Reperes*, 5e éd., 24-32.
- De Ketele, J. M., & Roegiers, X. (1996). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents*. (Méthodes en sciences humaines., 3e édition). Paris: De Boeck Université.
- Deleau, M. (1998). Entre l'acte et la pensée, de l'activité conjointe aux symboles et aux croyances. *Enfance*, 51(1), 37-47. <https://doi.org/10.3406/enfan.1998.3092>
- Derek, D., & Webb, C. (2011). *Recovering from information overload: Always - on, multitasking work environments are killing productivity, dampening creativity, and making us unhappy*.
- Didactiques et rapports aux savoirs, Actes des "èmes journées d'étude Franco-Québécoises des didactiques* (Laboratoire Education et Apprentissages). (2002). Paris.
- Duboquet, N. (2017). *La classe inversée et la démarche d'investigation en sciences : des pratiques pédagogiques innovantes et adaptées à nos élèves ?* (Master 2 Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la formation", Mention enseignant du second

- degrés). Toulouse: ENSFEA.
- Économie et management*, n° 156, juin 2015 (Canopé). (s. d.). Consulté à l'adresse  
<https://www.reseau-canope.fr/notice/economie-et-management-n-156-juin-2015.html>
- EPSAA. (s. d.). Mooc Digital Media | Page d'accueil. Consulté 11 mars 2019, à l'adresse  
 Mooc Digital Media website: <http://moocdigitalmedia.paris/>
- Fluckiger, C., & Hétier, R. (s. d.). *Recherches en Education - N°18 - Janvier 2014*. (18),  
 93-103.
- Foucault, M. (2001). *L'Herméneutique du sujet (cours au Collège de France)* (le Seuil). Paris:  
 Fañçoise Gros.
- Fourgous, J.-M. (2010, février 15). *Réussir l'école numérique Rapport de la mission parlementaire de Jean- Michel Fourgous, député des Yvelines, sur la modernisation de l'école par le numérique*.
- Gardner, H. (1997). *Les formes de l'intelligence* (Odile Jacob). Paris.
- Gauthier, C. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*. (les Presses de l'Université Laval). Québec.
- Guir, R. (2002). *Pratiquer les TICE. Former les enseignants et les formateurs à de nouveaux usages*. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/pratiquer%20les%20tice--9782206082110.htm>
- Guitierrez, L. (2011). État de la recherche sur l'histoire du mouvement de l'Education Nouvelle en France. *Carrefours de l'éducation*, (31).
- Gutierrez, L. (2011). Histoire du mouvement de l'Education Nouvelle. *Carrefours de l'éducation*, (31).
- Haegel, F. (2005). Réflexion sur les usages de l'entretien collectif. *Recherche en soins infirmiers*, N° 83(4), 23-27.

- [Histoire du mouvement de l'Education nouvelle en France (1899- 1939)]. (s. d.). Consulté 30 mars 2019, à l'adresse <http://hmenf.free.fr/>
- Imbert, G. (2010). L'entretien semi-directif : à la frontière de la santé publique et de l'anthropologie. *Recherche en soins infirmiers*, N° 102(3), 23-34.
- Joshua, S. (1998). *Des « savoirs » et de leur étude : vers un cadre de réflexion pour l'approche didactique* (P.U.F). Paris.
- JOY, I., Ernest, H., & Garcia, F. E. (2000). Measuring Learning Effectiveness: A New Look at No-Significant-Difference Findings». *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 4(1).
- KatiaS. (2016). Pédagogie des opprimés, Paulo Freire, 1974. Consulté 22 janvier 2019, à l'adresse La Trouvaille website: <https://la-trouvaille.org/pedagogie-des-opprimes-paulo-freire-1974/>
- Kermen, I., & Izquierdo-Aymerich, M. (2017). Connaissances professionnelles didactiques des enseignants de sciences : un thème de recherche encore récent dans les recherches francophones. *RDST. Recherches en didactique des sciences et des technologies*, (15), 9-32.
- Lallement, M. (2015). *L'Age du faire* (Seuil). Paris.
- Laurent Fauré, & Marcel, J.-F. (2017). *Co-enseignement et développement professionnel des enseignants en agroéquipements de l'enseignement agricole, Thèse de doctorat : Sciences de l'éducation, Université Toulouse 2*.
- Lebrun, M. (2005). *Théories et méthodes pédagogiques pour enseigner et apprendre : Quelle place pour les TIC dans l'éducation ?* (De Boeck). Bruxelles.
- Lefresne, F., & Fournier, Y. (2016). *L'Europe de l'éducation en chiffres, 2016*. Le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Laurent

Berton.

Lelorrain, A.-M., Sylvestre, J.-P., & André, T. (2007). Éducation socioculturelle dans l'enseignement agricole (L'). Consulté 26 décembre 2018, à l'adresse Educagri éditions website: <https://editions.educagri.fr/livres/3906-leducation-socioculturelle-dans-lenseignement-agricole-histoire-representations-et-pratiques-1965-2005-9782844446060.html>

Lessard, C. (1999). Gauthier (C.) et al. (1997). - Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants. *Revue française de pédagogie*, 127(1), 172-176.

Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèles et méthodes pour apprendre à penser. *Revue française de pédagogie*, 122(1), 121-161. <https://doi.org/10.3406/rfp.1998.1141>

Lodsfeld, G. (1990). Sciences de l'information VS sciences de la communication : éléments pour un dialogue épistémologique. *Dans Actes du congrès INFORCOM 90 : la recherche en information-communication : l'avenir.*

Mayer, N. (1995). L'entretien selon Pierre Bourdieu. Analyse critique de La misère du monde. *Revue française de sociologie*, 36(2), 355-370.

Meyriat, J. (1983). *De la science de l'information aux métiers de l'information. Schéma et schématisation.*

Mialaret, G. (2009). *Les origines et l'évolution des sciences de l'éducation en pays francophones.* Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/puc/8133>

Ministère de l'Agriculture de l'Alimentation et de la pêche et des Affaires Rurales. (2002). *Rapport de l'inspection de l'enseignement agricole 2002-2003.*

Monteil, J.-M. (1985). *Dynamique sociale et systèmes de formation* (Editions universitaires). Paris.

- ONEA. (2008). *L'enseignement agricole face aux évolutions de l'agriculture et aux mutations des territoires*. Consulté à l'adresse [http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user\\_upload/systeme/organisation/onea/ONEA-08-04-chap1.pdf](http://www.chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/systeme/organisation/onea/ONEA-08-04-chap1.pdf)
- Ottavi, D. (2007). *L'éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*. Peter Lang.
- Pédagogie Active | Manifeste pour une pédagogie renouvelée, active et contemporaine. (s. d.). Consulté 23 avril 2019, à l'adresse <http://www.pedagogieactive.com/>
- Piaget, J. (1977). *Recherches sur l'abstraction réfléchissante* (P.U.F). Paris.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Natives and Immigrants, Do They Really Think Differently?*
- Prensky, M. (2001b). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon* ( M CB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001).
- Quelle pédagogie pour la nouvelle génération? (s. d.). Consulté 12 janvier 2019, à l'adresse <https://www.letudiant.fr/educpros/opinions/quelle-pedagogie-pour-la-nouvelle-generation.html>
- Recherches en Education - N°18 - Janvier 2014. (s. d.). Consulté 25 avril 2019, à l'adresse <http://recherches-en-education.net/spip.php?article160>
- Resweber, J.-P. (2017). *Les pédagogies nouvelles* (P.U.F). Paris.
- Rey, A. (2016). *Dictionnaire historique de la langue française* (Le Robert). Paris.
- Rifkin, J. (2011). *The Third Industrial Revolution*. Consulté à l'adresse <https://www.foet.org/books/the-third-industrial-revolution/>
- Ringstaff, C., & Kelley, L. (2002). *The Learning Return On Our Educational Technology Investment*. Consulté à l'adresse [https://www.wested.org/online\\_pubs/learning\\_return.pdf](https://www.wested.org/online_pubs/learning_return.pdf)
- Ritchel, M. (2011, octobre 22). A Silicon Valley School That Doesn't Compute. *New York*

- Times*. Consulté à l'adresse <https://www.nytimes.com/2011/10/23/technology/at-waldorf-school-in-silicon-valley-technology-can-wait.html>
- Rudelle, C. (2018). *L'usage des salles de pédagogie active dans deux établissements de Toulouse Tech*.
- Saury, J. (2006). Action ou cognition située : enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement de l'EPS. *Revue EPS*, (321), 5-11.
- Schlanger, J. (1978). *Une théorie du savoir*. Paris: Vrin.
- Schulman, L.S. (1986). *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*.
- Sennett, R. (2010). *Ce que sait la main*. Consulté à l'adresse <https://www.albin-michel.fr/ouvrages/ce-que-sait-la-main-9782226187192>
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette* (Manifestes le Pommier). Consulté à l'adresse <https://livre.fnac.com/a4057394/Michel-Serres-Petite-Poucette>
- Simon, F., & Schmehl-Postai, A. (2010). Les fonctions des savoirs de l'enseignant : l'exemple d'une situation d'enseignement-apprentissage de l'écriture en CP-CE1. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, (42), 167-193.  
<https://doi.org/10.4000/reperes.267>
- Therriault, G., Baillet, D., Carnus, M.-F., & Vincent, V. (2018). *Rapport au(x) savoir(s) de l'enseignant et de l'apprenant sous la direction de*. Consulté à l'adresse <https://www.deboecksuperieur.com/ouvrage/9782807313361-rapport-aux-savoirs-de-l-enseignant-et-de-l-apprenant>
- Tisseron, S. (2014, novembre). Conférence « Numérique et pédagogie de projet : osons innover » - YouTube. Consulté 5 mars 2019, à l'adresse <https://www.youtube.com/watch?v=Y3ewbSNKagw>

Travail et apprentissage collaboratifs dans l'enseignement supérieur : opinions, réalités et perspectives. (s. d.). Consulté 6 avril 2019, à l'adresse <https://journals.openedition.org/quaderni/327>

UPEM, M. S. (2016, janvier 31). Maker: Identité, mutation du travail et révolution. Consulté 12 mars 2019, à l'adresse Les Mondes Numériques website: <https://lesmondesnumeriques.wordpress.com/2016/01/31/maker-identite-mutation-du-travail-et-revolution/>

Vergnioux, A. (2009). *40 ans des sciences de l'éducation : L'âge de la maturité ? Questions vives*. Consulté à l'adresse <http://books.openedition.org/puc/8131>

# ANNEXES

## ANNEXE 1

**TABLEAU DE SYNTHÈSE**  
**Types de savoirs et de rapport au savoir -**

	<b>SYNTHÈSE DES CARACTÉRISTIQUES</b>	<b>INDICATEURS</b>
<b>TYPES DE SAVOIRS</b>		
<b>Savoirs objectivés</b>	Savoirs « dépouillés » de leur contexte d'apprentissage et préparés par le professeur pour l'apprentissage.	Un énonciation Affirmation Activité professorale descendante.
<b>Savoir faire</b>	« je sais... » + un verbe + un contexte : « je sais m'orienter dans la forêt »	Selon la situation l'élève sait mobiliser tel ou tel geste, telle ou telle analyse
<b>Savoir pratique, Savoir d'action</b>	Sont liés à l'expérience quotidienne, ils sont construits à des fins d'efficacité	Attitude en classe / au travail (prise de notes...) Adaptation de l'activité par rapport au contexte rencontré
<b>Savoir théorique, Savoir savant</b>	Concept scientifique de l'ordre du déclaratif, validé par la société et reconnu comme tel	L'élève cite un concept, un auteur de référence
<b>Savoir procédural</b>	Sont des savoirs sur la pratique sur le « comment faire »	Face à une situation pb l'élève sait décrire sa solution au pb avant de l'appliquer Il sait se conformer aux attendus d'une situation proposée
<b>Savoir technique</b>	Appris à l'école, savoir issu d'un programme d'enseignement	La restitution de connaissances, la résolution de pb identiques à d'autres préalablement étudiés

	(Curriculum)	
<b>RAPPORT AU SAVOIR</b>		
D'après Chartrain (1998) « Rejet-marge Touristique Instrumental Plaisir »	Attitude envers l'école et ce que l'on y fait et apprend	Le comportement gestuel L'engagement dans l'activité proposée Le niveau d'autonomie L'exigence d'exécution
<b>Pédagogie active</b>	L'apprenant est au centre et mobilise des actions pour acquérir des savoirs	L'apprenant est en action
<b>Béhaviorisme</b> (Skinner)	S = le stimulus provenant de l'environnement (des stimuli)  R = la réponse de l'individu au stimulus  C= les conséquences pour l'individu de son comportement  S-->R-->C	L'apprenant est soumis à une situation qui travaille sa réaction
<b>Cognitivisme</b> (Itard, Binet)	La Pensée est un traitement d'informations, une procédure	Situations où l'on apprend à apprendre situation d'éducation cognitive
<b>Constructivisme</b> (Piaget)	Nous construisons notre propre vision du monde par l'expérience et les schèmes individuels.	Partir des connaissances déjà acquises, manipulation d'objets, expérimentation, interaction
<b>Socio-constructivisme</b> ( Vygotsky)	Apprendre avec du lien social, Importance des variables sociales dans le	Pédagogie de projet, travail de groupe, Travailler pour le groupe Recherche de sens

	processus d'apprentissage « conflit socio-cognitif »	
<b>Connectivisme</b> (Siemens)	« Les liens qui permettent d'apprendre davantage sont plus importants que l'état actuel de notre connaissance. » (Siemens)	Autoformation, co-formation, pédagogie de projet. Mooc Liberté des outils Réduction de la centralité du professeur.

## ANNEXE 2

### GRILLE des entretiens individuels semi-directifs

#### Q-0 Présentez-vous ?

1/ Pouvez-vous vous présenter et me décrire rapidement votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?

(relance : depuis combien de temps, quels niveaux...)

2/ Comment votre choix d'enseigner l'ESC, une matière particulière, s'est constitué ?

Par quelles étapes de formation êtes-vous passé ? Pouvez-vous me les décrire ?

3/ Quel a été votre parcours en temps qu'enseignant d'ESC ? (toujours les mêmes classes?)  
quels types de projets avez-vous piloté ?

---

#### Q-1 Quels types de savoirs enseigne l'ESC ?

1/ Comment qualifieriez-vous les savoirs enseignés par l'ESC ?

2/ quels savoirs vous référez-vous pour opérer la transposition didactique en ESC ?

---

#### Q-2 Aujourd'hui comment s'incarne la pédagogie active dans les enseignements d'ESC pratiqués par les enseignants interrogés ?

1/ Aujourd'hui, dans vos enseignements, utilisez-vous la pédagogie active ? quelle place occupe la pédagogie active ? Quels buts vise t'elle ?

2/ Quelles adaptations personnelles avez-vous opéré

a) vis à vis des préconisations de la formation dans les programmes et à L'ENSFEA que vous avez reçu

b) et vis à vis de vos années de pratiques

Pourquoi ?

---

#### Q-3 Y a t-il un lien et lequel entre l'évolution des savoirs à enseigner et les pratiques d'enseignement des professeurs d'ESC ?

1/ Quel constat d'évolution faites-vous quant à l'évolution des savoirs à enseigner en ESC (référentiel) depuis la création de cet enseignement ?

2/ Cette évolution a-t-elle provoqué une évolution de vos pratiques d'enseignement ?

**Q-4 Comment le métier a-t-il été vécu ? Les rapports aux savoirs ont-ils changé ?**

1/ Cette évolution a-t-elle impacté votre rapport au savoir, au métier, au travail d'enseignant ?

2/ A-t-elle eu une influence sur le rapport au savoir et au travail des élèves que vous avez croisés ?

---

**Q-5 Que fait l'ESC de la révolution numérique qui impacte la sociabilité, le rapport à la connaissance, à l'information et qui de fait à une influence sur des notions complexes et multiformes enseignées de la 2nd au BTSA en ESC ?**

1/ Quel positionnement adoptez-vous face au numérique :

Ses désagréments ? Ses possibilités ?

2/ Selon vous quelle devrait être la posture de l'enseignant d'ESC en 2019 vis à vis de cette question ?

3/ Ces pratiques et outils numériques peuvent-ils renouveler l'enseignement, en apportant de nouveaux outils et de nouvelles pratiques ou en facilitant l'accès à d'anciennes ?

4/ Introduisent-ils un nouveau rapport au savoir ?

5/ Le contexte d'enseignement incarné par les infrastructures et le niveau de formation des enseignants est-il propice à leur déploiement ou le tiers temps d'animation et ses partenariats possibles est-il leur territoire privilégié ?

---

**Q-6 Comment la pédagogie active de l'ESC a-t-elle évolué avec la montée en puissance du numérique et la modification des rapports aux savoirs des élèves et des enseignants que cela induit ?**

1/ Comment percevez-vous l'impact, si vous pensez qu'il y'en a un, de la révolution numérique sur l'enseignement de l'ESC ?

2/ Le numérique est-il un obstacle à la pédagogie active en ESC ?

SI NON, un levier ? De quelle manière ?

**Q-7 Comment se transforme le rapport aux processus d'enseignement et d'apprentissage et au savoir dans les nouveaux modes de travail appuyés sur la pratique du Do It Yourself et la collaboration entre pairs ?**

1/ Connaissez-vous la pratique du DIY devenu DIT ?

2/ Cette philosophie « du faire par soi même et/ou ensemble, avec d'autres » peut-elle être utilisée dans l'enseignement ?\*

\*OUI, Bénéfices ? Quels liens avec les savoirs à enseigner ? Avec Quelles références ?

3/ A quelles occasions l'appliquez-vous, pour l'enseignement de quels savoirs ?

- L'émergence de cette pratique permet-elle l'acquisition de nouveaux types de savoirs ?

- Change-t'elle selon vous le rapport au savoir ?

4/ Le Fablab est-il un nouveau partenaire potentiel des enseignants d'ESC ?

\*NON, Freins ?

/ infrastructures, formation personnelle ? Intérêt ? Pertinence ?

## ANNEXE 3

### RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 1

**TRANSCRIPTION ENTRETIEN enseignant A. (CLAUDE BENOIT-GONIN) 20 février 2019**

**STE 000**

***P1/ 0 – 30 : présentation formation et projets menés***

**Q-1 QUESTIONS / PARCOURS D'ENSEIGNANT éléments de présentation des personnes interrogées.**

(...)

«

J'y suis rentré par hasard après la fac , sept 1967 entrée en fac, fac de sciences après « math élém », j'ai suivi un peu la fac, beaucoup milité, et puis inscrit en histoire de l'art en même temps par goût et puis je devais partir au service militaire et avec la loi Debré j'ai été exempté donc en septembre 1968 pas de boulot

Un copain de PSU ancien prof itinérant agricole enseignant collège- lycée agricole de Lons lui donne le tuyau un poste de maître auxiliaire en maths physique se libéré. Fais ça pendant 3 ans. Puis perte du poste suite à la venue d'une titulaire.

En parallèle j'étais fortement engagé dans la vie culturelle de Lens le Saunier j'étais membre du CA du Conseil des jeunes et président d'un ciné club FFCC en 35 mn donc j'ai fait pion une année, dans la bahut ou j'étais avant et j'avais un anc collègue et copain qui était prof de socio en le regardant bosser je me dit bon allé j'presente le concours si ça marche ça marche si ça marche pas ça marche pas bon ben voilà j'lai et je me retrouve bombardé prof de socio avec une femme CPE dans l'enseignement agricole avec en sortant 2 postes à choisir ou Doué ou Chasseneuil . J'ai choisi Chasseuneuil c'était plus pres de la mer ...

Je me suis retrouvé dans un petit bahut moi j'étais animateur socio culturel car je ne pouvais passer le concours de PEC car mes étude à la fac je n'étais pas allé assez loin donc j'ai passé le concours d'ASC dans un LPA, à l'époque un collège à Grand-Pont dans lequel je suis resté toute ma carrière ce qui n'est pas très courant de 1976 à 2009.

A la fin de la première année de socio je dis à ma femme, j'me donne encore le mois de juillet mais après je démissionne, c'est un boulot de fou La première année j'ai fais toutes les conneries que l'on peut faire la première année intervention dans 11 classes 2 groupes par classe), pas de maxima de service : en plus j'étais sur une posture post soixanthuitard où il fallait faire émerger du groupe les désirs de projet qui allés être menés collectivement mais je me rends compte rapidement que un les élèves avaient d'abord envie de ne rien faire et arriver avec des projets « sorte de terroriste pédagogique » c'était compliqué donc la première année j'ai bossé 70 hsemaine pour un résultat pédago null à chier

Prof tout seul longtemps, 15 der années 1 contractuelle puis une titulaire sur les classes :

3<sup>e</sup>, BEP, BTA, BTAO, formation Bac pro et pas de BTS.

Un public assez féminin pour lequel je sentais bien un attrait un intérêt pour les arts, plastiques, pour moi c'était pas trop mon truc j'étais un amateur pas un pédago de cette discipline donc rapidement j'ai organisé des cessions avec Monique Stupar en poste à Venours on regroupait des heures Monique venait à Grand-pont pour faire des arts plastiques et moi je filais à Venours réalisait une semaine audiovisuelle avec des BTS.

Un stage de fabrication et de construction de son et d'images puis concernant les aspects que j'ai découvert avec le boulot sur la communication expression et communication interpersonnelle avec une collègue, Geneviève Guyot.

Mes préoccupations initiales : l' audiovisuel, arts vivants etc...mais très tôt j'ai beaucoup bossé sur l'association, poussé par Bodinat à l'époque inspecteur d'ESC, l'articulation association et enseignement était mécanique et mon investissement à l'époque était autant sur l'asso que sur les cours d'autant que sur les cours à l'époque il n'y avait pas de programme on avait une directive sur la presse et les médias .. pendant 15 ans on a fabriqué un journal télévisé en direct le mardi préparé en cours qui se voyaient réalisée lors du journal et permettait de bosser ce qu'est la TV.

Je participe au projet du FIC : Fond d'intervention culturel (fond interministériel) autour de la TV JTA suite à une inquiétude à l'Education Nationale qui disait que « la télévision est en train de faire crever l'école ». Un grosse expérimentation nationale a été crée avec 7 zone d'expérimentation dont Poitiers et comme c'était interministériel l'idée était de former 20 jours par an des profs de différents bahuts. On s'est retrouvé à 3 pendantt la durée du

dispositif 3-4 ans Une personne du CRDP, une personne pour Jeunesse et Sport et une personne pour l'Agri. Une période exceptionnelle me permettant de sortir de la boîte du bahut.

Dans ce contexte là a été créé APTE qui deviendra MédiaPAte après. Initialement APTE était une association de défense de toutes les personnes qui faisaient de l'éducation aux médias mais qui pour la plupart voulaient faire reconnaître ce statut. Car mis à part les profs d'agri tous les autres faisaient ça en plus de leur leur service notamment à l'EN et pour que dans les programmes l'éducation aux médias soit inscrite. ça n'a pas eu lieu.

C'est la rencontre avec Joël Toreau qui a été en stage à Grand-Pont, puis en Poste à Saintes, à Niort et à Venours que l'idée d'un réseau de prof d'esc devait émerger pour mutualiser des moyens et faire des projets ensemble et c'est là qu'est né Rurart : la semaine d'arts plastiques à Venours (25 artistes, tout le bahut)

En parallèle, Beaujard fondateur de l'IMSA forme les premiers profs de socio-culturel

1998 fondation de l'ecm : Espace Culture Multimédia, initialement le CRIPT dispositif venue du ministère, pour favoriser des initiatives individuelles : la documentation, l'audiovisuel et à l'époque l'informatique. Mise en réseau de différents Bahut via le SRFD sur ces thématiques. Je fais un audit sur le CRIPT audiovisuel lors de la venue du numérique pour valider sa pertinence. Trautman et Théobald permettent de fonder l'ecm, avec Joël et Dominique on se lance et on essaie de déposer un dossier. Le point d'accroche culturel obligatoire sera Rurart. : ECM éclaté, avec une tête de pont à Venours et des antennes sur 14 bahuts. Après moult péripéties le dossier est validé.

L'ECM devient une section du CRIPT, un groupe de pilotage, des représentants dans les bahuts...

3h de décharge par semaine puis des arrangements avec le proviseur du moment.

### **A propos de sa formation :**

Ma formation a été réalisée en deux temps :

> à l'INPSA de Dijon entre septembre 1974 et juin 1976 (à temps plein) après le concours externe

> à l'ENFA en 1992 après le concours interne pour le CAPESA - Formation courte puisque j'étais toujours en poste.

### **CONCERNANT LA FORMATION INPSA**

La première année plutôt centrée sur les contenus, avec un tronc commun couvrant tous les champs et des dominantes (chacun devant approfondir deux domaines pour en devenir un maître plus compétent tels que Presse Médias / Arts Plastiques / Esthétique et Musique / Audio visuel / Animation rurale et développement local / Communication Interpersonnelle / ... je ne suis pas certain de tous les intitulés.

La deuxième année était plutôt centrée sur le métier avec une période de stage relativement longue en établissement, même s'il y avait un temps de stage court en première année.

A l'INPSA, l'encadrement de la formation était assuré par une équipe d'universitaires et de spécialistes reconnus des domaines de compétence de l'ESC

Un prof de psycho péda, un prof d'expression communication, un prof en Image et communication, un prof en photographie, un prof d'art plastique, un prof de musique et esthétique (chef de cœur) un prof presse médias, un prof d'audio visuel vidéo son, un prof chargé de la formation administrative, un prof de gym et expression corporelle, un prof d'étude de milieu et analyse de territoires. Plus de multiples intervenants invités par les profs en fonction des besoins.

Par ailleurs nous avons dû faire un certain nombre de stages, par exemple, une semaine dans un média national (journal, radio ou TV), deux stages longs d'étude de milieu et de pratique des activités de pleine nature, et en deuxième année des séquences de production qui étaient intégrées aux périodes dites de dominantes (production vidéo ou audiovisuelle ou plastique etc.)

Plus un stage de 3 semaines au Québec

### ***Productions exigées vue de la titularisation :***

Durant la formation il fallait sans arrêt produire des trucs, mais pour la titularisation il y avait un mémoire de fin de première année sur un contenu qui avait été validé par l'institution. Il pouvait intégrer des productions personnelles sur d'autres supports que l'écrit. Le mémoire devait être défendu devant un jury d'inspecteurs pédago et généraux, + des formateurs en fonction du contenu du mémoire. Cette épreuve permettait l'accès à la seconde année (Il y eu assez régulièrement des gens qui redoublaient ou qui quittaient le métier à cette occasion).

A l'issue de la seconde année il fallait produire un mémoire dont une partie devaient concerner le métier et proposer des progressions de travail qui avaient pu être expérimentée en stage ou qui préparaient les années suivantes.

La titularisation était prononcée par un jury (inspection-s et formateurs) après

- soutenance de ce mémoire
- une séance de cours d'ESC
- une séance d'activité volontaire

### **CONCERNANT LA FORMATION ENFA**

Très courte puisque je continuais à assurer partiellement mon service à Grand Pont

> Une semaine à l'ENFA pour construire un PIF (Plan Individuel de Formation)

C'est la seule semaine que j'ai passé à l'ENFA, plus trois jours en fin de parcours, pour se dire au revoir

- Chaque stagiaire devait soumettre à l'institution un projet de parcours personnel de formation de 6 semaines, je crois, censé s'appuyer sur des besoins, et destiné, soit à compléter des manques soit à préparer un projet d'action pour les années à venir. Chacun était censé contractualiser avec des partenaires (qui pouvait être l'ENFA). Les budgets à la clef interdisait les formation trop onéreuses évidemment.

Je ne me souviens plus très bien des formations que j'ai suivi. J'ai du passer 3 semaine à APTE

> Un temps de stage dans un autre établissement : pour moi ce fut Venours et Joël

Pour ne pas être désagréable je ne ferai pas de commentaire sur la formation ENFA de 1992

Pour ce qui concerne la formation INPSA, c'était le luxe ... même si, comme tout bon

stagiaires en formation, on a passé notre temps à nous prendre de choux avec l'équipe de formation. On était un peu des gosses de riche. On avait tout et on voulait toujours plus.

***Productions exigées vue de la titularisation :***

- En concours interne, il y avait je crois, une production écrite destinée à défendre le PIF et ses résultats
- Un bilan de stage pro
- Et une ou deux séances de formation devant des publics (élèves / adultes en formation / groupe d'activité volontaire) sur le lieux de stage, je crois.

**STE 000**

**P2/ 30 – 36 : où il est question de stratégie pédago**

**Q-1/ Quels types de savoirs enseigne l'ESC ?**

(...)

***Orchestrer les savoirs, la place de la pédagogie active ...***

«

Lorsque j'étais dans le Juras j'étais membre du groupe de l'école moderne Freinet, j'ai un copain qui a fini par me dire la pédagogie active c'est pas n'importe quoi : y'a un prof et y'a des élèves l'idée qu'il est une sorte d'équivalence entre celui qui est enseigné et celui qui enseigne c'est de la couillonnade, il faut que t'arrête tes conneries.

Le projet pédagogique c'est toi les contenus c'est toi les formes d'apprentissage c'est toi et les gamins ton problème c'est de trouver les moyens techniques affectifs institutionnels pour faire que ça marche quel est le meilleur outil pour faire la meilleure chose un point c'est tout, si un moment donné il faut que tu passes 15 min, 30 1h à quelque chose qui ressemble à un cours à transmettre des contenus et faire en sorte que les gamins les intègrent et ben y'a pas péril en la demeure loin de là donc là changement très tôt chez moi et puis après quand sont arrivés les programmes les modules et la rénovation ça a renforcé cet aspect c'est un peu renforcé à part pour l'interdisciplinarité où les profs n'étaient pas prêts à travailler comme cela. »

***(..., le téléphone sonne)***

« La relation pédagogique, faut pas se raconter d'histoire. La seule question qui se pose c'est autour d'une question, d'une notion, d'un savoir, d'un apprentissage, d'un savoir faire etc la seule question est quel est le dispositif pédagogique qu'il faut pour que ça fonctionne. Et je me fout de savoir si c'est de la pédagogie active ou pas, ce qui m'importe c'est est ce que ce que je fais est efficace et je mesure si c'est efficace et si ça marche ça marche si ça marche pas je réajuste. J'ai jamais fait deux années de suite la même chose, jamais, jamais, jamais, jamais, jamais, A la fin de l'année tout ce que j'avais fait l'année durant : pouibelle l'année suivante je partais de zéro.

C'était une manière d'abord de ne pas m'ennuyer et puis de laisser tomber ce qui n'avait pas marcher, voilà je vais m'y prendre autrement et chaque fois j'essaie de travailler avec des gens différents Une année tu bosse avec une prof de français et l'année d'après c'est pas la même prof de français alors plutôt que d'essayer de lui refourguer ce que t'avais fait l'année passée on repart de zéro. Mais fallait aussi avoir quelqu'un qui accepte de bosser car c'était du boulot... »

### **P3/ 36- 42: la questions des savoirs, évolution**

#### **La qualification des savoirs en ESC**

(...)

«

Si tu me pose la questions sur les 15 20 dernières années la réponse n'est pas la même que sur les 15 années suivantes parce qu'à partir du moment où l'on se retrouve avec des programmes la question des contenus et des savoirs ... moi je me suis retrouvé à faire des choses sur lesquelles je n'avais aucunes compétences à priori ... toutes les questions du développement territorial les organismes, le choses à mis chemin avec l'éco ... je m'y suis mis si tu veux y 'avait un intérêt personnel plus politique qu'autre chose une politique de développement local, mais moi quand je suis rentré dans le métier il était clair que la question qui nous intéressait nous c'était la question du développement culturel évidemment l'étude du milieu avait creusé le sillon et y' avait pas de déterminisme en milieu rural et que le déterminisme historique culturel etc etc et que seule une approche qui avait été et en plus j'suis arrivé dans ce machin ou Joël de Rosnay a écrit le Macroscope où l'analyse systémique à commencé à se faire jour tu vois l'idée que sur un certain nombre de questions que ce qui était au coeur du boulot que l'on faisait c'était de faire percevoir aux mômes la complexité du monde c'est à dire le fait

que contrairement à ce que disaient les profs d'histoire, l'histoire, l'héritage historique qui fait que le village de Triffouillis les oies il est ce qu'il est et puis t'avais le prof de bio qui disait mais non c'est le substrat géologique et naturel ... l'étude du milieu a apporter cette approche systémique qui moi ça m'allait bien je trouvais ça passionnant et en terme de contenu j'm'y retrouvais

donc les quinze dernières années y' avait cette question des programmes y' a des trucs dont je me suis retrouvé, y'avait des options service chez nous 'ya avait des parties très importantes dans des modules QC11 des machins comme ça autour de la conduite de réunion, la dynamique des groupes moi ça ça m'allait bien mais par exemple sur un plan purement culturel on était dans quelque chose je trouvais que c'était très appauvrissant où pour où pour retrouver un moyen de travailler sur l'image il fallait faire les pieds au mur, tordre les programmes, les machins un petit peu dans le B1 des bouts de machins, il fallait bricoler ou tricher comme... avec une grande liberté dans le système d'évaluation qui parfois avait du mal à s'accorder à l'esprit de la réforme qui voulait permettre aux élèves d'aller dans l'enseignement supérieur.

*(..., pause)*

Et même l'articulation, ce qui se passait en cours et ce qui se passait dans le secteur associatif moi ça toujours était une sorte de religion

Bodinot adjoint de Chazelle (des CMEA), Menu plus cours et enseignement et Joël (Toreau) même s'il s'intéressait très fort aux aspects sociaux éducatifs il était très contenu Joël ça le faisait pas chier de faire deux heures de cours magistral et de commencer un cours en faisant une petite interro pour voir si les mecs avaient bien gratté on était dans une pédagogie un peu tradi quasiment magistrale. »

**P4/ 42 - 55 : Le Numérique**

**Q-5/ Que fait l'ESC de la révolution numérique qui impacte la sociabilité, le rapport à la connaissance, à l'information et qui de fait à une influence sur des notions complexes et multiformes enseignées de la 2nd au BTSA en ESC.**

(...)

«

J'avais une formation scientifique ce qui veut dire que le numérique quand il est arrivé c'est pas le numérique c'était de l'informatique moi je me suis jeté sur les machines parce que les machines m'intéressaient mais au début c'était surtout pour fabriquer des documents plus facilement outil, outil, outil, info et il me semblait que l'informatique avait rien n'a foutre en ESC et cette formidable confusion entre l'informatique les machines et les contenus ça me rendait fou furieux si tu veux. J'entendais des secrétaire dire je fais de l'informatique, je leur disais non tu ne fais pas de l'informatique tu écris des lettres avant tu avais une machine à boule maintenant tu fais ça sur un ordinateur c'est tout. Et le seul problème c'est quand tu as un ordi qui est censé automatiser un certain nombre de tâche et bien tu t'en sert comme si c'était une machine à boules, c'est tout. Tu feras de l'informatique quand tu ouvriras les machines, changeras les cartes mères que tu feras de la programmation Pour l'instant t'es quelqu'un qui fait du courrier et qui a changé d'outil moi l'a dedans ça ne me concernait pas pas moi faire de la formation à Word alors là ça m'allait pas et savoir utiliser Word pour moi c'était le boulot des profs de français de voir comment fonctionne le logiciel et qui montre aux gamins, moi tu vois par exemple je l'ai utilisé sur Dossisard qu'on a recruté et qui faisait une faute à tous les mots je lui dit et bien Damien tu sais pas faire à chaque fois que tu as un courrier à faire, tu vas le faire sur une machine dans le bureau d'esc et je vais t'apprendre à utiliser les correcteurs et bien Dossisard<sup>157</sup> au bout de deux il est passé d'un type totalement dysorthographique à quelqu'un qui l savait écrire sans faute un courrier sans qu'on est besoin de le relire OUI ça pour ça ok l'informatique là on est un outil qui est au service de la connaissance de l'apprentissage etc

Pour moi l'arrivée de l'ecm pour moi a été quelque chose de magnifique de ce point de vue là parce que j'étais en bise bille avec les informaticiens de tout poil qui étaient des religieux qui quand il y avait un truc qui les faisait ch... ils disaient à non non ça c'est pas possible et qui se foutaient complètement des contenus et qui voulaient accaparer tout et en particulier qui considéraient que l'information à internet c'était eux et c'est là qu'ils ont crée les ATPR... j'ai même écrit des choses qui me sont revenues dans la gueule mais je m'en foutais mais je considérais que par exemple autour du numérique il y avait tout un champ qui clairement relevé de l'éducation socioculturelle, qui était le champ de la culture en ligne de

---

157 Damien Dossisard, actuel ATPR (technicien informatique) du lycée Kyoto

l'analyse d'image on a fait des stages nationaux sur des questions comme existe t'il une esthétique du Net sur des questions liées à l'analyse de l'interface et là les informaticiens là ils étaient nuls et le rapport homme machine moi ça m'intéressait évidemment et quand l'ecm est arrivé la problématique était assez claire : les machines sont là elle offrent un certains nombre de possibilité, internet est là qui permet d'accéder à des contenus et bien on en fait quoi ? Comment on fait pour que ces outils deviennent des outils au profit du développement culturel des populations, des gens etc etc ...alors on nous a tanné pour faire des stages de bureautique d'Excel moi je voulais pas mais on en a fait un peu pour appâter le client en faisant des stages sur les fonctions avancées de Word pour gérer des dossiers de sub, des rapports d'étudiants et puis le DRTIC qui était un homme de machines et qui se foutait des contenus dit un jour et bien on fait un programme de formation en commun pour un certains nombre de problématique on peut considérer qu'il y'a des problématique liée aux machines et à la manipulation des contenus et il y'a de l'autre côté des contenus qui sont articulés donc on a arrêté de faire des programmes séparés pour un programme commun ou l'informatique et les contenus pouvaient être traité de façon satisfaisante par des personnes dont c'était le métier. Là pour pour moi c'était une grande victoire par rapport aux représentations des gens dans les bahuts de la question du numérique alors effectivement après se posait la question de comment on allait mettre le numérique au service de certains contenus disciplinaires donc il m'est arrivé de faire des stages avec des profs d'histoire par rapport à l'accès à la connaissance et en faisant bosser différemment les gamins avec des logiques de réseau ils pouvaient travailler en semble à des projets communs sur des machines c'était plus simple plus la pédagogie de projet qui arrivait et qui était un point d'accroche assez intéressant.

Après je n'ai pas méprisais les outils non plus dès que j'ai pu j'ai branché un vidéoproj dans ma salles avec des ordis branchés dessus qui permettait de convoquer des choses qui étaient en ligne .

L'autre aspect que j'ai développé très vite et qui m'allait bien c'était que c'était l'idée que en socio comme partout ailleurs j'ai très vite bossé sur un intranet qui me permettait d'avoir une relation avec les gamins avec le numérique très vite on leur créait un mail, un espace sur le serveur du bahut puis des espaces communs de forum interclasse et je mettais tous les contenus en ligne avec en face des collègues qui disaient à ben on va mettre des cours en ligne parce que'ils iront le voir avant et bien moi jm'en foutais et je favorisait ça comme ça les gamins voyaient les cours avant et pendant l'heure de classe on bossait sur de l'explicitation

sur ce qui avait merdé le fait qu'ils soient là à gratter pendant 1H30 j'en ai rien à foutre donc je mettais tout en ligne les choses qu'on allait voir dans un mois deux mois étaient déjà en ligne ils pouvaient d'une année sur l'autre les contenus étaient visibles et puis les gamins ils pouvaient consulter chez eux. »

#### **P5/ 55 - Impact chez les collègues**

**Y'a t'il eu un impact « observé » sur les collègues ?**

(...)

«

Et bien ça été compliqué pour une question toute simple, mais je considère que la plus part de mes collègues s'étaient des fainéants y compris les socio c'est à dire que ils revenaient systématiquement à ce qu'ils connaissaient si jamais on a coincé au niveau de l'ecm c'est parce que de temps en temps il fallait qu'ils bossent bon on peut faire un truc là on leur filaient les outils les logiciels, là mais les outils et les logiciels il faut que vous bossiez un peu que vous les appropriiez quand même un peu quand vous arrivez à faire bosser des gamins que vous soyez capables de leur donner des solutions quand ils coincent quand vous bossez sur un truc ça pipeau ils revenaient systématiquement non non on va faire un projet commun théâtre ils étaient systématiquement sur des choses connues dont c'était le fond de commerce, cette curiosité pour la culture numérique en développement n'existait pas il y avait une absence totale de désir de découverte »

**Est-ce dû aux infrastructures ?**

« C'est sûr que dans certaines régions c'est allé plus vite que dans d'autres en Poitou-Charentes avec l'ecm c'est sûr que ça à été plus vite les bahuts ont eu rapidement des salles infos en réseau. Moi j'étais par réfractaire aux machines à partir du moment où elles étaient au service d'un projet pédago, on a beaucoup bossé avec Laurent Vilain sur cette idée de mise en réseau son importance que chaque gamin est un espace de stockage et puissent consulter facilement internet on a rencontré beaucoup de résistance OOOOOh ils vont nous mettre des saloperies et ils vont aller voir que des films pornos !

A l'ecm avec Anne-Laure on contrôlait ça c'était en accès libre et on a retrouvé des accès à des pornos quand c'étaient les adultes, apprentis, qui venaient, les gamins n'allaient pas sur

des sites pornos

Moi avec mes élèves je jouais carte sur table, d'abord des trucs tout con on a bossé par exemple sur la géographie des salles, y'a des bahuts ils faisaient des salles, chaque salle s'étaient un confessionnal, y ' avait des petites boîtes, avec un ordi dedans n'importe quoi il fut les ordis autour et les écrans vers l'intérieur tout le monde voit ce qu'il se passe sur tous les écrans et puis on jouait carte sur table je disais au gamins visiter un site porno c'est de ton âge mais tu montres ta bite en public ? »

### **STE 001**

«

y'a des choses qui relève de l'intime, moralement supportables tout le monde peut aller voir un site porno ça peut être éducatif mais ça se fait pas en classe sachez le donc la géographie de la salle et basta ! »

### **7/ Comment se transforme le rapport aux processus d'enseignement et d'apprentissage et au savoir dans les nouveaux modes de travail appuyés sur la pratique du Do It Yourself et la collaboration entre pairs ?**

(...)

### **P6/ 0 – 10'53 Fablab et l'educpop 2.0**

«

je vais être mis figue mi raisin et quand je suis parti ces outils émergeaient à peine mais j'ai pu voir non par rapport aux cours mais du côté du socio éducatif ce qui pouvait se passer avec des initiatives comme educpop 2.0 ...

j'ai vécu des choses parfois contradictoires et qui m'ont laissé parfois un peu perplexes si tu veux à la fois d'un point de vue intellectuel je trouve ça plutôt pertinent intéressant, ça m'intéresse simplement il y 'a eu deux événements qui m'ont rendu un peu perplexes d'abord à Médiapte on a eu une commande des centres sociaux en région les responsables régionaux s'interrogeaient sur les pratiques numériques dans les centres sociaux donc ils nous ont commandé une étude sur le numérique dans les centres sociaux en Poitou-Charentes avec l'idée derrière que ça pouvait intéresser tout le domaine socio éducatif

ça a été un gros boulot, on a fait 80 entretiens dans 25 lieux différents avec les patrons, les secrétaires, les animateurs et puis j'ai aussi participé à des réunions autour de la question du numérique avec la DRDJS et dans les deux cas ça a fait monter quand même beaucoup d'inquiétudes

Alors les conclusions de ce qui c'est passé avec les centres sociaux étaient un peu tristouille si tu veux mais j'ai quand même entendu beaucoup de lieux communs j'ai aussi entendu beaucoup de gens me dire que la question du numérique était qu'à moitié dans la sphère éducative, elle était du côté de la technique du secrétariat de la communication et que les gens et j'ai même entendu beaucoup des trucs du genre de toute façon les gamins les écrans les machins ça leur salope la gueule donc nous notre boulot c'est de leur faire échapper à ça donc la question c'est pas de savoir comment partir de ça pour pouvoir les faire gamberger non c'était on fait du foot de l'atelier balsa tout le bordel et son train et de toute façon interdiction d'utiliser les écrans les ordi non on y va pas de toute façon j'ai rencontré des gens qui disait la seule chose à faire c'est de couper le bouton, avec la télévision pareil coupez le bouton et nos gamins iront mieux.

Dans ces réunions il y a eu aussi des questionnements et parfois on a eu de vraies discussions, il y avait des jeunes qui venaient de pleins d'horizons, des petits débrouillards ...et un moment je me suis retrouvé dans un atelier avec des garçons et des filles qui avaient la trentaine qui animaient au quotidien des ateliers ... et qui se préoccupaient essentiellement de la valeur attractive et ludique de la chose c'est à dire qu'en fait je me suis dit un moment on est dans le socioéducatif la seule question qu'ils se posent c'est que mercredi quand ils vont repartir avec leurs parents putain c'était sympa on s'est bien amusé et à un moment donné j'ai posé la question mais pourquoi mais pourquoi vous faites tout ça quand on pense aux gamins et puis il y avait une nana qui a dit mais oui on est là pour les amusé c'est sûr mais on est aussi là pour qu'ils apprennent des trucs qui deviennent plus malins et je t'assure que j'étais scié de voir que le socioéduc c'était de l'occupationnel que le numérique c'était que les gamins il veulent plus coller des gommettes sur du papier faire du découpage etc etc et si jamais y'a pas d'écran on obtiendra rien d'eux donc il faut des machines du numérique des ordi tout le bordel et son train pour que quand ils sortent ils soient contents

ils grandissent ou ils grandissent pas avec ça PFFFFFFFFFFFFFFF !

Tout de façon pas d'évaluation, l'évaluation c'est un papelard alors est ce que la journée était

sympa, l'animateur aussi ou pas et basta ! Et les gens se contentaient de ça.

Donc là je suis tombé un peu de ma chaise et j'ai été un peu triste et je me suis dit je suis obsolète hors du champ rentres chez toi. »

## ANNEXE 4

### RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 2

#### TRANSCRIPTION ENTRETIEN enseignant B. (Arnaud Peuch) 19 février 2019

##### **Q-0/ Pouvez-vous vous présenter et me décrire rapidement votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui ?**

Ok donc Arnaud Peuch enseignant d'ESC au lycée Kyoto à Poitiers je suis en poste depuis 2008, c'est mon premier poste de titulaire. J'ai été stagiaire au lycée Capou à Montauban avec comme conseiller pédagogique Thierry Posaire.

Avant d'être enseignant j'ai fait des études d'histoire géo qui m'ont mené nulle part en fait mais j'ai bifurqué ensuite sur les métiers de la culture j'ai fait un DEUST puis licence puis maîtrise « conception et mise en œuvre de projets culturels » voilà j'ai fait un mémoire sur l'éducation à l'image ... je passe sur les différents stages ... au départ je souhaitais travailler dans le journalisme donc j'ai fais pas mal de remplacements dans les quotidiens régionaux notamment l'Echo du Centre, le populaire du centre la Montagne, Sud Ouest. Et il y a eu un moment où j'ai senti que ce n'était plus ce qui m'animait vraiment donc j'ai laissé le journalisme pour aller plutôt vers les métiers de la culture.

Après la maîtrise que j'ai passé à Rouen je suis revenu dans ma région d'origine le Limousin et j'ai créé une structure associative SESAME qui avait comme but l'éducation à l'image sous différentes formes d'interventions avec à la fois des ateliers de pratique mais aussi des événementiels qui abordaient l'image sous différents aspects je suis devenu salarié de cette structure à la belle époque des emplois jeunes ça a duré 2-3 ans cette aventure et puis bon après voilà on a du mettre fin à cette structure parce que on été pas vraiment suivi par les collectivités qui étaient et c'était le cas en Normandie moi j'avais le modèle de la Normandie en tête et puis ça na pas pris de la même manière en Limousin même si la DRAC nous avait quand même pas mal épaulé au départ .

De là j'ai décidé de devenir documentariste indépendant j'ai fais qq films de commande et aussi un film perso ensuite j'ai créé une boîte de prod qui s'appelait « Abrasif production » qui m'a permis de produire mon premier film c'est un film qui s'appelle « parole d'homme » et puis voyant la fragilité de l'activité et les difficultés que j'avais d'enchaîner les projets un

peu sérieux ou en tout cas qui pouvaient me faire vivre c'est à cette époque là que j'ai décidé de passer le concours d'esc donc voilà je l'ai préparé en 2008 et je l'ai eu je passe sur mes années de pionicat...

**Comment c'est fait ce choix de la matière de l'esc comment as tu cheminé vis à vis de ce professorat particulier ?**

Alors le DRAC de l'époque Richard Madjaref m'avait déjà interpellé en me disant « tiens je te verrai bien dans cette éducation socioculturelle ça te correspondrait pas mal » mais je n'avais pas fait grand cas de cette remarque j'avais plutôt l'impression qu'il me disait ça pour m'écarter du projet ds lequel j'étais et j'étais un peu méfiant à l'époque et puis bon je m'étais quand même renseigné auprès du rectorat de l'académie de Limoges évidemment ils ne savait absolument pas ce que cela pouvait être l'éducation socioculturelle il n'en avait jamais entendu parlé. Donc j'ai laissé un peu tombé ce truc là puis il se trouve que j'étais à cette époque là en parallèle des autres activités intervenant pour « lycéens au cinéma » et le dispositif en Limousin était assez différent de ce que j'ai connu en Poitou-Charentes c'est à dire que les intervenants « lycéens au cinéma » allez dans les établissements dans les classes, et faisaient des interventions auprès des élèves et non pas auprès des profs et donc c'est tout simplement en me rendant dans un lycée agricole notamment le lycée agricole de Neuvic que j'ai rencontré pour la première fois des enseignants d'esc j'ai discuté avec eux et j'ai trouvé ça génial et là pour le coup je me suis beaucoup mieux renseigné et j'ai découvert que le concours n'était pas ouvert cette année là mais dès qu'il a été ouvert donc en 2008 je l'ai préparé.

Honnêtement c'est à peu près le seul boulot d'enseignant que j'aurais pu faire je ne me voyais pas du tout enseignant quand j'étais plus jeune c'était pas du tout mon truc voilà moi je faisais de la musique le journalisme ça m'allait bien avec un côté assez libre après la réalisation de film c'est pareil je travaillais en solo .. professionnellement j'ai longtemps été assez solitaire le fait d'intégrer une grande maison comme ça d'être dans une administration d'être agent de l'État bon ce n'était pas trop pour moi mais j'avoue que l'esc m'a vraiment séduit c'est vraiment la seule discipline que je pourrai et que je peux enseigner en fait. Même à l'heure actuelle si on me disait bon ben il faut changer de discipline tout en restant enseignant je pense que je ferai carrément autre chose

## **Relance question de présentation :**

### **2008 résumé du parcours, mêmes classes ? Evolution du parcours depuis 2008 à 2019 ?**

Alors au lycée Capou de Montauban y' avait des bacs pro SMR des BTS Technique commerciale, TC je crois et des BTS production horticole j'enseignais dans les classes de mon conseiller pédagogique Thierry donc du coup j'ai enseigné en SMR après les BTS ça a été un petit peu plus anecdotique même si j'ai fais un peu de ce n'était pas le M22 à l'époque ça s'appelait pas comme ça mais bon c'était les PIC s c'était la même chose Thierry était aussi attaché à l'animation mais il avait et je pense qu'il l'a toujours une conception très personnelle très particulière c'est à dire qu'il impulse beaucoup de choses et les gens le suivent parce qu'il a de l'énergie parce que il a de bonnes idées et que voilà il met en place des événements notamment il avait crée un festival à Montauban.

Moi quand je suis arrivé du coup à Kyoto j'ai retrouvé des SMR donc ce qui m'allait pas mal parce que je connaissais déjà y'avait aussi des BEPA à l'époque c'était avant la rénovation de la voie professionnelle donc y avait des bepa en 2 ans , des BEPA service aux personnes et le bac pro SMR un bepa aussi qui correspondait au LABO et un BTA laboratoire bon moi quand je suis arrivé à Kyoto j'ai pas spécialement essayé de discuter j'ai pris les classes qu'on m'a confié donc j'ai enseigné dans les petites classes en BEP et un peu en SMR pas touche aux BTS , le BTS SER à l'époque « service en espace rural » qui était un peu la chasse gardée des coordos de l'époque ma foi c'est vrai que j'ai pas enseigné beaucoup, c'est peut-être un manque dans ma formation de d'enseignant, j'ai pas enseigné beaucoup avec des classes de production agricole je ne me suis pas tellement confronté à ce public là j'ai rapidement eu en fait en charge des jeunes qui avait un lien assez distendu avec l'agriculture avec le monde rural voilà et qui était originaires soit de la ville Poitiers ou des communes alentours même si dans les communes alentours on tombe vite dans le rural ...

C'est pas un regret parce que si je prends l'exemple des labos la cette année j'ai une classe de seconde labo en fait je ferai le même boulot que je fais cette année avec une classe de production animale voilà c'est à dire uniquement le module général et au temps je pense qu'en terminale tu peux t'éclater un peu parce que tu as le projet artistique , voilà tu peux vraiment les embarquer dans une aventure assez forte et faire quelque chose de marquant pour

eux autant dans les petites classes comme ça c'est assez ingrat parce que tu les vois peu alors là le choix c'est une heure semaine, c'est pas judicieux il vaudrait beaucoup mieux 2h pendant un semestre 2h semaine mais du coup voilà y'a peu d'interaction avec cette classe et c'est difficile de créer un vrai lien c'est difficile aussi de faire en sorte que les élèves s'impliquent dans la discipline parce que pour eux j'ai l'impression que c'est un peu un truc comme les arts appliqués pour certains élèves vraiment un truc en plus mais qui leur sert à rien donc finalement je pense que je suis beaucoup plus à l'aise avec le public SAPAT dont je suis rapidement devenu coordo. ça fait 5 ou 6 ans que je suis coordo. en SAPAT je suis beaucoup plus à l'aise.

Parce que en fait et ça c'est une conception et une conviction qui s'est affinée et renforcée avec le temps on a besoin de voir les élèves normalement de passer du temps avec eux moi en fait mon modèle un peu idéal c'est le modèle l'école de l'école maternelle et élémentaire t'es avec une classe pendant toute la journée à longueur d'année et voilà tu construis des choses avec eux ce que t'as pas le temps de faire un jour pour x raisons et les raisons elles peuvent être tout à fait légitimes et valables et bien tu reportes au lendemain parce que tu sais que tu as le temps et tu es pas sur un format de 55 min donc ça veut dire quoi 45 min efficaces où si tu dis pas ce que tu as à dire ou si tu transmets pas ce que tu as prévu de transmettre ben peut être que les élèves tu les vois peut-être pas avant une semaine 2, 3 semaines avec des vacances et là en terme d'efficacité on peut vraiment se poser des questions donc plus ça va plus je suis convaincu que un enseignement qui est vraiment efficace et valable pour les élèves c'est un enseignement où l'enseignant passe du temps avec les élèves alors après voilà on peut annualiser les heures pour que se soit court et intense court dans le temps et intense en terme de temps passé par jour ou par semaine mais saupoudrer comme ça à l'année une heure par si une heures par là pour moi c'est vraiment un manque d'efficacité pédagogique et éducative là pour le coup je plains les collègues d'art appliqué ou de troisième langue qd ils font 4 ou 5 établissements qui connaissent pas leurs élèves en fait et la mais là je demande pour l'année prochaine d'être pp des secondes SAPAT c'est une classe dans laquelle on intervient dans 3 ' 5 modules avec la pluri différent avec l'EIE si tu investis les espaces qui sont possibles à investir voilà tu peux vraiment construire un projet avec les élèves tu fais des parallèles entre les modules tu fais des recoupements tu utilise ce que tu as fait dans un module pour illustrer un autre module voilà ça devient beaucoup plus cohérent pour les élèves mais pour toi aussi tu t'y retrouves, tu gagnes en efficacité aussi parce que tu sais que tu peux

traiter une notion, une capacité à un endroit alors que c'était pas forcément flêché comme ça dans le référentiel mais à la fin si on est vraiment sur un enseignement par compétences ou par capacités tu t'y retrouve parce que quelque soit la grille, en fait les élèves ils s'en foutent qu'on soit en MP2 ou en MG1 ou en machin ce qui est important c'est ce que tu leur apprends que tu leur montres donc je demande à être prof principal de second SAPAPT non seulement pour avoir une classe avec laquelle je vais avoir beaucoup d'heures mais aussi pour avoir un suivi sur tout un cursus sur 3 ans

**Q-1/**

**- Comment qualifieriez-vous les savoirs enseignés par l'ESC ?**

**- A quels savoirs vous référez-vous pour opérer la transposition didactique en ESC ?**

Clairement nous on se situe dans le champ des sciences humaines y' a une part importante d'éducation artistique qui fait appel à des savoirs en histoire de l'art et pas uniquement en histoire de l'art c'est aussi en esthétique par exemple comprendre le fait artistique c'est pas uniquement assimiler des dates apprendre par cœur des noms, des mouvements d'artistes etc.c'est comprendre le fait artistique Donc une démarche comment se construit en faite une esthétique un style chez un artiste etc voilà il y a cette grande partie là déjà qui occupe tous les modules généraux ensuite dans les sciences humaines on va aller piocher effectivement sur un peu de la sociologie puisque nous on s'intéresse à l'éducation aux médias mais qui dit éducation aux médias dit aussi compréhension de la société de l'actualité, de ce qu'il se passe décrypter comment fonctionne la société et comment ...

**(... interruption, téléphone)**

Y'a quelques notions de journaliste malgré tout à avoir malgré tout en tout cas il faut s'intéresser à la question savoir comment fonctionnent les médias mais en étudiant les médias on étudie aussi le fonctionnement d'une des composantes de la société donc effectivement pour moi y a une part de sociologie la dedans j'irai peut-être pas jusqu'à l'anthropologie mais encore que on étudie aussi des comportements humains notamment dans les territoires ruraux comment les populations vivent s'organisent travaillent créent se rassemblent partagent etc, donc on est vraiment dans ce champ là de l'étude des populations de

l'approche socioculturelle des populations et ensuite on a une bonne part qui est de la communication donc là il y'a à la fois des techniques de communication des techniques aussi d'animation notamment pour les publics SAPAT on a un module où clairement on aborde les techniques d'animation et on s'arrête franchement aux frontières de la psychologie parce que dans le module MG1 qui là est pour le coup commun à tous les bacs pro il est question de communication interpersonnelle d'identifier des obstacles pour les surmonter les obstacles à la communication donc très clairement on aborde des questions de jugement des questions de communication non violente etc d'empathie qui va très bien d'ailleurs avec le public SAPAT parce que c'est des choses qu'elles vont retrouver dans leur milieu professionnel dans la relation au public fragile c'est parfait mais là pour moi clairement sans entrer vraiment dans le champ de la psychologie on est obligé qd même d'aborder qq notions de fonctionnement du psychisme et du comportement dans les dynamiques de groupe des différentes dynamiques de comportement, la relation au pouvoir or ça c'est vrai que l'on va un peu plus loin en BTS puisque comme on conduit des modules de projet de groupe les questions de leadership les questions de groupe de dynamique de groupe d'efficacité de groupe etc elles sont abordées et très souvent on retombe sur qui et bien on retombe sur des psychologues qui ont mené des travaux sur c'est quoi un groupe comment ça fonctionne quelle sont les dynamiques qui sont à l'œuvre conscientes ou inconscientes donc voilà très clairement on est dans le champ à la fois de l'art de l'éducation artistique sciences humaines et enfin le dernier champ qui est celui qui m'a posé en fait le plus de difficultés au départ quand j'ai commencé parce que c'était vraiment un terrain assez vierge pour moi c'est tout ce qui concerne l'approche du territoire le diagnostic de territoire etc bon ben là on est au croisement de plusieurs disciplines en vérité à la fois effectivement la géographie notamment la géographie humaine l'économie et bon peut-être l'anthropologie et la sociologie pour comprendre les dynamiques d'un territoire donc je pense qu'il nous arrive à tous d'empiéter un peu sur d'autres disciplines ou en tout cas d'être à la frontière d'autres disciplines comme l'économie, la géographie bon après c'est une question d'harmonisation avec les autres collègues on peut tout à fait être complémentaire

**Relance : A quels savoirs vous référez-vous pour opérer la transposition didactique en ESC ?**

Je dirai que c'est vraiment en fonction des filières que l'on a parce que avec les SAPAPT je vais effectivement mettre bcp plus l'accent sur la relation, la relation à l'autre la nécessité

absolue d'établir une relation de qualité une relation ou en fait on va aborder l'autre sans jugement le prendre tel qu'il est le prendre là où il est pour aller vers une relation bienveillante ça c'est la base mais un des objectifs de beaucoup de modules de SAPAT c'est le bien-être des personnes, le bien-être des personnes y'a pas à transiger ça passe par une relation de qualité, bien sûr y'a des aspects matériels d'hygiène de confort etc. mais pour moi le premier confort c'est la qualité de relation affective et ça c'est vrai pas uniquement avec les personnes fragiles mais avec les personnes dites fragiles et notamment les tout petits les personnes âgées les personnes en situation de handicap la qualité du soin elle passe par la qualité de la relation donc selon les filières je vais pas me référer forcément aux mêmes sources et pour les SAPAT très clairement je vais du côté des psychologues que ce soit Rogers, Rosenberg et d'autres mais pour les filières qui sont dans le service aux personnes dans la relation et notamment des auteurs plus récents Catherine Gueguen, Céline Alvarez qui sont à la fois des praticiens et des chercheurs qui se sont vraiment penchés sur ces questions d'empathie de bienveillance, etc. Tu convoques tels types d'auteurs selon le public ...

Sauf pour l'éducation artistique où ça dépend plus du profil de la classe par exemple cette année compte tenu du profil de classe que j'avais en face de moi j'ai décidé de rentrer dans l'histoire de la danse par le Hip-hop ce qui n'est absolument pas logique ni chronologique mais voilà je savais que... il fallait que je les accroche avec un mouvement qui leur était plus ou moins connu plus ou moins proche accessible en tout cas pour ensuite les amener ailleurs les amener vers la danse contemporaine peut-être sur des formes plus anciennes mais mon but, et là je pense qu'on touche à une certaine conception de l'enseignement et de la transmission mon but c'était qu'ils comprennent bien un mouvement et pas qu'ils aient des miettes de connaissances d'histoire de l'art depuis la préhistoire jusqu'à nos jours parce que ça il n'en reste pas grand-chose en vérité il n'en reste pas grand-chose surtout en si peu de temps donc qu'en t'es coincé entre le début du programme qui est la connaissances des institutions la fin qui est le projet socioculturel qui est avec des heures de pratique au milieu t'essaye de balayer plusieurs siècles d'histoire de l'art franchement ça c'est prétentieux donc je me suis dit bon si j'en choisis un seul ce sera le Hip-hop par contre mes élèves ils ne quitteront pas leur classe de seconde sans avoir compris les racines du Hip-hop la forme esthétique du Hip-hop et comment le Hip-hop a évolué en qq décennies d'ailleurs la culture Hip-hop est un mouvement très intéressant parce que c'est un mouvement très populaire à la

base qui est un des seuls mouvement très populaire a avoir réussi à se hisser à un niveau de reconnaissance sociale digne de l'art contemporain.

**Q-2/ Aujourd'hui comment s'incarne la pédagogie active dans les enseignements d'ESC pratiqués par les enseignants interrogés ?**

OUI je suis un fervent défenseur de la pédagogie active même si elle n'est pas toujours facile même jamais facile à mettre en œuvre elle ne peut pas être entièrement théorique parce que elle tient compte en fait du niveau et dont la manière dont les apprenants vont finalement entrer dans le dispositif et effectivement moi j'ai l'habitude de réfléchir en terme de dispositif et moins en terme de contenus donc pour transmettre des notions des connaissances j'essaie toujours de réfléchir au dispositif qui va être le plus approprié le plus pertinent dans la situation en tenant compte aussi des limites des contraintes de temps de grand groupe pas grand groupe etc et du temps que je peux accorder aussi à tel aspect du cours donc dès que je peux j'introduis de la pédagogie active alors la pédagogie active c'est pas qq chose qui peut embrasser des grandes parties d'un cours ça fonctionne pas comme ça en fait il faut vraiment et ça je l'ai appris de mes formateurs notamment Joël Toreau il faut viser des sous objectifs assez modestes pour pouvoir mettre l'apprenant le jeune en situation justement de recherche c'est ) dire que c'est en faisant un exercice une activité c'est en faisant cette activité qu'il va non seulement mobiliser un savoir déjà construit mais qu'il va en fait dépasser son niveau de connaissances pour acquérir un nouveau savoir ou un nouveau savoir faire et ça je l'introduit aussi de manière collective dans la pédagogie active finalement ça fonctionne en petit groupe de travail je pense que ça peut marcher aussi tout seul mais c'est beaucoup plus efficace en petit groupe en fait Alors je tâtonne beaucoup, ça c'est clair que , j'ai pas de modèle j pense pas qu'il y ai de modèle y' a une modélisation du principe et notamment Philippe Mérioux on a pas beaucoup fait mieux depuis il a modélisé en fait un principe de pédagogie active qui effectivement met l'individu dans une zone où c'est ni trop facile ni hors de portée pour lui ça porte un nom d'ailleurs dont je ne me souvient plus la zone proximale et il va devoir mobiliser de nouvelles connaissances, de nouvelles capacités pour mener à bien cette activité et c'est ça qui est motivant en fait et tout le finalement ya une partie de jeu là dedans c'est à dire voilà on se prend au jeu de à tiens voilà ça me demande un effort mais en même temps cet effort il est source de plaisir et de satisfaction parce qu'il ya

un challenge voilà il y a un défi on reste pas sur nos acquis on dit a tient a ouais est ce que je suis capable de faire ça de comprendre ça de d'aller mobiliser telles informations de les mettre en forme de les restituer d'une certaine manière et ça j'y crois beaucoup aussi c'est pas uniquement un processus cognitif en fait intellectuel il ya aussi une part d'implication totale de l'apprenant dans un processus qui a un dimension ludique et de plaisir et pour moi c'est fondamental parce que et surtout avec un public comme on a dans l'enseignement agricole on a souvent des bacs pro des bacs techno qui sont des gens qui pour X raisons se sont construit et on construit une relation au savoir qui est souvent assez compliquée et qui ne passe pas uniquement par le canal intellectuel ils ont besoin d'être impliqué de manière globale dans leurs apprentissages et pour moi la pédagogie active permet ça alors il ne faut pas croire non plus que l'on peut faire que ça parce que c'est pas vrai ou lors on peut faire que ça si on prend les choses de manière globale mais ça veut dire qu'à l'intérieur d'un dispositif général de pédagogie active il faut aménager des temps de transmission classique qu'on appelle des cours magistral où l'enseignant doit reprendre la parole pour l'ensemble du groupe faire des précisions illustrer reformuler expliquer des consignes corriger des résultats etc donc bon je ne sais pas si on doit qualifier ça de cours magistral mais en tout cas le moment où l'enseignant reprend la parole pour l'ensemble du groupe il est important aussi et il est complémentaire aussi et complémentaire des dispositifs de pédagogie active

## **EVOLUTION / PEDAGOGIE et appropriation ?**

j'ai appri à être bcp plus humble et du coup ... alors appris à être plus humble dans la croyance que je pouvais transmettre une masse d'informations ou de connaissances de manière aussi rapide etc donc j'ai revu en fait souvent mes objectifs à la baisse en étant plus modeste enfin d'une certaine manière plus modeste mais aussi plus exigeant c'est à dire quand je dis tâtonnement ça veut pas dire que c'est de l'improvisation ça veut dire que je teste des dispositifs je vois comment ça fonctionne je regarde quels résultats ça donne et en fonction des résultats j'ajuste par exemple par exemple j'ai créé un dispositif en seconde qui s'appelle Animasap qui n'existait pas avant que j'arrive en m'appropriant une partie du référentiel et notamment le module MP3 dans lequel ya de l'animation en proposant comme objectif en tout cas comme pont de visée pour les élèves puisqu'il faut distinguer ce que l'on présente comme objectifs aux élèves et se que l'on vise nous comme objectifs pédagogique

une animation clef en main destinée à l'attention d'un public et par exemple voilà pour aller un peu dans le détail de ce dispositif là à une certaine époque bon ben je me disais bon ben voilà je mets les élèves en groupe je leur donne une consigne et ils y travaillent ... RIRES ... mais non ç se passe pas comme ça en fait parce qu'ils faut aussi tenir compte du fait qu'ils ne sont pas habitués à ça ils ne sont pas habitués à ce qu'on leur laisse beaucoup d'autonomie et souvent les élèves confondent l'autonomie qu'on leur laisse la liberté qu'on leur laisse dans le fait d'entrer dans les apprentissages et le fait qu'on leur laisse faire ce qu'ils veulent où on les laisse livré à eux mêmes et là évidemment ce qu'il se passe c'est que ils font tout sauf travailler ils bavardent sont sur leur portable mais là on touche aussi à un des socles à des fondements de notre système éducatif qui à priori mais je connais pas bien les systèmes nordiques mais d'après ce que j'en ai lu et ce que j'en ai entendu fonctionnent différemment et notamment les élèves sont beaucoup plus habitués à cette autonomie à cette liberté et du coup sur le fait de travailler comme ça sur des objectifs qu'ils ont à atteindre ça rejoint un peu le système Montessori où on accepte une circulation dans la classe le fait que les élèves gèrent plus ou moins leur temps de pause alors ça je l'ai expérimenté mais il faut pas être naïf, dans un système on peut pas transposer de but en blanc dans un système où ils ont été cadré à l'école à l'école maternelle à l'école élémentaire puis au collège de manière assez stricte avec une forme d'apprentissage très descendante etc où tout à coup on leur dit mettez-vous par 4 je vous donne la consigne, il vous reste 3/4 d'heure ben nous ça marche pas ... donc j'ai appris à mettre en place des outils qui permettent aux élèves ce qu'ils sont en train de faire d'avoir un retour, un système un peu d'auto évaluation ou de fiches de séance où ils ont un guide en fait et ils sont pas comme ça pendant une heure ou deux heures complètement livrés à eux même avec juste des consignes et puis aucune support, aucune trace à produire j'ai aménagé un système qui est un compromis entre un modèle Montessori où finalement ils ont des objectifs à atteindre sur une semaine mais bon ça c'est c'est dans une situation où on aurait la classe tous les jours toute la journée etc et où les élèves peuvent décider librement de l'ordre dans lesquelles ils vont traiter les tâches et cet un système très contraint très encadré et où finalement la marge de liberté et d'autonomie de l'élève est quasiment nulle voilà et donc il faut tenir compte et c'est une erreur de jeune prof il faut tenir compte de là où en sont les élèves on peut pas leur proposer une bascule dans un système complètement différent du jour au lendemain et en s'attendant à ce que cela fonctionne, ça fonctionne pas et même ce que j'ai pu observer avec le temps c'est que les élèves ont intégré en fait un certain nombre de

principes éducatifs qui fait que ils résistent à des formes nouvelles et ça on l'observe notamment avec la dictée : bien souvent lorsque je dis aux élèves bon ben voilà écrivez dans le cours ce dont on vient de parler pendant 10 min 15 min expliquez reformulez synthétisez résumez ... je leur dit bon ben je vois que tout le monde à compris, EST-ce que tout le monde à compris ... OUI ... donc écrivez le dans votre cours et là on se rend compte que ils sont perdus par ce que y'a cette habitude de l'enseignant dicte, c'est la parole de l'enseignant c'est la parole du maître qui fait autorité et j'écris à la virgule prés ce que l'enseignant dicte alors je le fais , je le fais parce que ils en ont besoin parfois ils en ont besoin et ce serait prétentieux de croire que parce que moi je l'ai décidé je peux le embarquer dans un dispositif pédagogique alternatif novateur, tout ce que l'on veut mais dans lequel ils ne sont pas prêts à entrer ce serait prétentieux de croire de plaquer un dispositif même s'il est super pertinent réfléchi etc sur des élèves qui ne sont pas prêts à ça ... et ça je l'ai appris au fil des années en fait ça ne s'est pas fait tout de suite c'est un peu comme avec l'éducation des enfants « au début on a des principes et après on a des enfants « RIREs ».

### **Q-3/ Y a t-il un lien et lequel entre l'évolution des savoirs à enseigner et les pratiques d'enseignement des professeurs d'ESC ?**

D'une part il faut qd même dire que quand t'es jeune enseignant bon je ne sais si c'est le cas pour tout le monde mais en tout cas ce l'était pour moi ta tendance un peu à te coller au référentiel en te disant bon ben voilà tu prends le référentiel puis c'est sécurisant et plus tu avances plus finalement plus tu adaptes tes cours non seulement aux élèves mais aussi à la manière dont toi même tu t'es approprié le cours car effectivement si tu regardes le référentiel qui est parfois assez vaste et c'est très bien qu'il y ai une certaine liberté y' a des notions à aborder et tu peux aborder ces notions par l'angle et le chemin que tu veux mais les notions en elles mêmes peuvent effectivement évoluer notamment sur le médias les référentiels qui ont été fait en MG1 sur l'éducation aux médias ils étaient loin mais très loin d'imaginer à l'époque à quel point les réseaux sociaux et le web 2.0 allés révolutionner en fait le monde de l'information : les tweets de Donald Trump on en aurait parlé il y a 10 ans c'était de la science fiction qu'un président des états unis puissent gérer sa communication à coup de tweet puisse avoir un impact sur la campagne électorale grâce à facebook T'aurais dit ça à des gens il ya 10 ans ils t'auraient pris pour un illuminé et ça mon à quel point au passage à quel point ça va vite tout ça parce que effectivement il y a toujours eu le discours qui disait que avant ça

se passait pas comme si pas comme ça non seulement c'est vrai mais en plus il y a une accélération la manière dont ces choses là et là je parle de quoi je parle de la communication, Et de la manière dont les outils de communication et les réseaux les tuyaux ce que l'on a appelé à l'époque les autoroutes de la communication ses sont immiscées dans la vie politique voir les relations internationales c'est hallucinant quoi c'est proprement hallucinant le poids que ça a pris donc : pour en revenir à ta question de départ évidemment que je connais le référentiel de MG1 qui plus est bon moi j'en vient du monde du journalisme et je savais où j'allais quand j'ai commencé à enseigner ça mais j'enseigne plus du tout aujourd'hui de la même manière et puis surtout je dois tenir compte des mutations profondes qui sont à l'oeuvre et du coup plutôt que de m'appuyer sur le référentiel qui donne des grandes orientations mais qui est évidemment en décalage par rapport à ce qui se joue aujourd'hui car le référentiel MG1 il doit avoir 10 ans donc fatalement qqun qui essaierai d'appliquer à la règle à la lettre il serait complètement en décalage et en plus et ça c'est une autres de mutations qui est à l'oeuvre à mon avis ces outils de communication son à la portée du premier venu c'est pas une communication réservée aux journalistes aux hommes politiques et etc c'est à dire que l'élève de Bac Pro SAPAT peut envoyer un tweet au même titre que Donald Trump et c'est ça qu'est fou c'est à dire qu'il y a une espèce de disparition des frontières entre les professionnels, les gens importants les gens enfin une disparition des frontières symboliques car toi et moi on vit pas comme Donald Trump ça c'est évident mais n'empêche que moi je pourrai répondre à Donald Trump sur Tweeter ce qui était , pour la génération précédente la génération de Mitterrand cette génération là complètement inconcevable inconcevable alors c'est une des force et une des aberrations d'internet d'ailleurs c'est que tout est mélangé tout est dans tout y' a plus de frontière et je fais une petite digression il n'y a plus de frontière entre le travail au sens premier du terme et le jeu quoi et la vie privée aussi pour moi il ya une espèce de collusion qi est en train de s'opérer à la limite tu pourrai envoyer un tweet à Donald Trump et puis voir à quel jeu il joue en même temps ...

**RELANCE : Comment tout ça impact ta pratique estce que c'est intégrable / à la fomration du regard critique de sjeunes comment ça impacte ta façon de faire ...**

#### **Q- 4/ Comment le métier a t' il été vécu ? Les rapports aux savoirs ont-ils changé ?**

ben en fait ce que j'essaie de montrer aux élèves c'est que effectivement tout ça ces mutations c'est des choses que l'on peut étudier observer et qui ont un impact en fait sur la société c'est évident mais moi je les encourage à ne pas être dupe en fait c'est un peu ça le leitmotiv il faut pas être dupe de ce qu'il se passe du fait que les médias et les réseaux sociaux appartiennent à des sociétés que le but de ces sociétés c'est pas forcément la philanthropie et la paix si ce n'est entre les ménages entre les peuples et voilà et que si c'est pas de moi moi mais si vous n'êtes pas le client vous êtes le produit en fait si c'est gratuit vous n'êtes pas le client vous êtes le produit et que voilà ... y' a un peu effectivement donc là on va rejoindre une autre des grandes mutations du métier d'enseignant y' a vraiment un changement de posture moi je suis plus là pour leur donner du contenu uniquement du contenu des choses qu'ils peuvent trouver par eux mêmes sur internet, y'a des tutoriels pour tout maintenant y compris pour les cours, y compris pour les cours donc on est battu d'avance sur ce terrain là on on est voilà c'est peine perdue plus ça va plus je conçois ce métier comme celui d'un accompagnateur voilà on accompagne des jeunes et on les aide à naviguer dans ce monde voilà à en comprendre les ressorts comment tout ça fonctionne au passage en leur apprenant aussi certaines connaissances certaines techniques certaines savoirs faire ok ça ya pas de problème mais et notamment avec les classes les plus jeunes les plus petits niveaux je conçoit le métier comme celui d'un passeur plus qu'un passeur même d'un ce terme est un peu sujet à caution mais tant pis je l'utilise quand même de guide en fait celui qui dans cette espèce de jungle et notamment si prend le domaine de l'information de la communication des réseaux sociaux ont est face à une espèce de jungle d'information de données en tout genre et voilà les guider à travers ce dédale d'une part pour comme tu le disais forger un esprit critique euh comprendre comment tout cela fonctionne quelles sont les forces en présence quelles comment quels sont les buts aussi de ces industries et puis grandir en tant que futur citoyen parce ça même si c'est pas marqué noir sur blanc ou pas toujours dans les référentiels nous sommes là pour former le citoyen de demain et ce que je leur explique souvent c'est que c'est un important de faire des choix conscients et dans tous les domaines voilà de naviguer de manière consciente dans l'existence et que ils peuvent, ils ont ont un certain pouvoir qui est modeste qui est limité mais ils ont un certains pouvoir d'action et de transformation de la société notamment à travers la consommation puisque finalement puisque c'est l'argent qui

fait tourner toute la machine ben c'est grâce au biais de l'argent alors l'argent utilisé d'une manière ou d'une autre y compris par la décroissance y compris par le refus de consommer en fait voilà donc c'est un peu dans cet esprit là en fait que j'ai transposé l'évolution des savoirs et l'évolution de la posture de l'enseignant et puis voilà j'essaie aussi d'avoir une certaine exemplarité pas morale on est pas du tout sur le domaine de la morale et d'ailleurs je ne prétend à aucune exemplarité morale mais exemplarité dans le fait d'être adulte responsable un citoyen qui assume une certaine place dans la société et qui joue pleinement son rôle et qui voilà qui assume

**Q-5/ Que fait l'ESC de la révolution numérique qui impacte la sociabilité, le rapport à la connaissance, à l'information et qui de fait à une influence sur des notions complexes et multiformes enseignées de la 2nd au BTSA en ESC.**

**Posture de l'enseignant / au numérique**

**Q- 6/ Comment la pédagogie active de l'ESC a t'elle évolué avec la montée en puissance du numérique et la modification des rapports aux savoirs des élèves et des enseignants que cela induit ?**

**Numérique obstacle...**

**Q-7/ Comment se transforme le rapport aux processus d'enseignement et d'apprentissage et au savoir dans les nouveaux modes de travail appuyés sur la pratique du Do It Yourself et la collaboration entre pairs ?**

**Nouveau partenaire les fablabs ? Intégration à un enseignement ou pour l'animation ?**

(...)

Concernant le numérique moi ma posture elle est entre deux écueil je vais la formuler comme ça. Je suis pas digitalo béa eu dans le sens où euh pour moi l'outil numérique c'est pas la réponse à tout c'est pas à tient on va mettre des tablette dans les classes ça ça me paraît être la réflexion zéro de la réflexion pédagogique c'est de la poudre aux yeux pour ne pas dire de perlin pipin ça marche pas comme ça la pédagogie c'est pas parce que l'on introduit un outil eu technologique euh dernier cri non c'est pas comme ça que ça marche c'est le dispositif qui fait la pertinence c'est pas l'outil l'outil il vient après en complément et trouve ou non sa pertinence par contre j'ai aucune réticences à utiliser à bon escient les derneirs outils ils utilisent leur portable régulièrement soit pour prendre des photos, a en fait voilà de quoi il

s'agit de quoi a t'on besoin d'un dictaphone ba tient mon smartphone fait dictaphone d'un appareil photo à ben tient mon smartphone fait appareil photo d'un caméscope tient mon smartphone, tient mon smartphone me permet de géolocaliser ci ou ça ben voilà le smartphone c'est un couteau suisse mais distribuer des couteaux suisses à tout le monde ça fait pas de la pédagogie ça donc y' a des gens qui me paraissent être un peu dans une illusion avec ça a c'est génial il ya des tablettes dans les classes ouais mais vous faites quoi avec ? c'est le dispositif qui est important donc oui les outils numériques et y compris utiliser les portables en cours mais je suis pour à condition que le dispositif en place soit réfléchi pertinent solide et que justement on n'utilise pas le numérique comme un gadget c'est pas un gadget c'est un outil de travail moi par exemple je ne me permettrais pas de sortir mon portable en cours pour répondre à un Whatsapp non c'est non ça se fait pas et là on en revient à ce que je disais sur la frontière entre le travail le perso le ludique si je vois une élève qui joue à battels stars pendant le cours ça ne va pas c'est à côté de la plaque alors que c'est le même outil mais elle est complètement à côté de la plaque don c'est pas une question d'outil c'est une question de qu'est ce que je suis en train de faire maintenant et dans quel objectif et avec quelle conscience et avec quelle implication donc voilà

**Relance : est-ce que le numérique permettent d'avoir accès à des nouveaux savoirs, des nouveaux rapports au savoir**

Est-ce que ça renouvelle l'esc , un outil de plus ? Pour moi le numérique ça peut-être à la fois de la vidéo de la MAO des outils de collaboration...encore une fois comme il ya une mutation un changement de posture de l'enseignant pour moi il faut laisser tomber le fait de s'accrocher au contenu on est pas sur les contenus on est sur comment utiliser les contenus de façon pertinente et à quel moment c'est pertinent et à quel moment ça l'est pas etc comment utiliser les outils de manière pertinente donc pour moi le prof d'esc est forcément toujours à jour de ce qui se passe ds la société non pas qu'il doit être un espèce de geek qui connaît toutes les dernières applications etc mais en fait il est là pour accompagner une génération donnée à utiliser les outils qui sont à leur disposition de manière optimale et notamment dans la collaboration évidemment que les outils de gestion de projet et de communication dans un contexte de travail collaboratif c'est super intéressant parce que l'on partage en temps réel des contenus effectivement numériques et on a des espaces de stockage ce qui n'existait pas avant les clouds c'est pareil ça a une dizaine d'années et ça ça change la donne donc je dirai pas

que le numérique révolutionne l'esc je dirai que l'enseignement de l'esc accompagne ça et c'est pas le numérique qui change l'esc c'est que l'esc intègre les outils dans une pédagogie qui elle est à peu près toujours la même mais qui s'adapte en fait la force de l'esc c'est d'être dans l'adaptation constante aux mutations sociales et même aux mutations pédagogiques finalement par ce que on va pas se le cacher l'esc pour moi c'est pas une discipline comme les autres c'est une discipline qui est un peu méta pédagogique c'est à dire quelle va voilà piocher puiser à différents champs disciplinaires et c'est une manière c'est une approche en fait l'esc et quand on parle effectivement de Fablab de travail collaboratif etc est-ce que c'est réservé au pédago ou plutôt à l'animation etc ben en fait les deux ;;; mon capitaine c'est à dire qu'il doit y avoir circulation entre ce qui est fait dans le cadre de l'animation il peut y avoir un cours qui donne lieu à un cours ou bien qui soit comment dire que le club que l'activité sur le temps de l'animation soit une continuité en fait un prolongement d'un projet qui aura vu le jour en cours parce que les élèves se prennent au jeu a ben ouais moi je , j'ai fréquemment des élèves qui me demandent régulièrement s'il peuvent venir en dehors de s cours pour cette activité là c'est à peu près impensable avec des maths ou de l'anglais sauf si justement le collègue de maths ou le collègue d'anglais il entre dans la même logique c'est à dire faire de la pédagogie qui ne soit pas centrée sur les contenus mais sur par exemple un projet une manière d'utiliser le contenu, le savoir la connaissance pour s'épanouir en fait pour s'épanouir dans une action une activité dans un projet qui a du sens pour le jeune donc oui le numérique pas de problème et c'est l'outil de maintenant c'est un outil de maintenant et évidemment que le prof de socio il accompagne ça à la fois et j'en reviens à mon postulat de départ il doit pas être complètement naïf complètement béha sur à tel outil est génial non l'outil l'outil en lui même n'est pas géniale c'est la manière dont tu vas t'en servir qui va être géniale alors ni ça ni ah jamais dans ma classe pas de portable, moi vivant je te donne un exemple et puis et j'en termine avec ça et ce qui monter aussi que pourquoi on peut pas en fait rester figé sur certains trucs c'est que en plus ça évolue de tout façon plus vite que le parc matériel des lycées qui de toute façon a 10 ans de retard à chaque fois donc moi la dernier fois on était sur un cours d'analyse de l'image donc ce cours d'analyse de l'image y' a 30 ans il se faisait déjà ya peut-être même 40 ans se faisait déjà avec les imprimés ds les classes des photocopies couleur ou je sais pas quoi ben aujourd'hui le moyen le plus efficace que j'ai trouvé c'est que les élèves soient amis avec mon compte facebook lycée et m'envoie depuis leur smartphone les images qu'ils avez prise en photo en fait ou qu'ils avaient téléchargé et on les vidéo projette à l'écran

sur le compte facebook que j'ai créé arnaud socio qui pour moi est une plateforme d'échange avec les élèves et voilà si on avait du je sais pas quoi récupérer leurs images les imprimer en couleur ou je sais pas quoi on aurait perdu un temps incroyable là en 30 sec ils m'envoyaient leur photo avec leur smartphone sur le facebook et on les avez instantanément à l'écran donc oui ça ... mais c'est pas génial c'est juste facilitant et c'est aussi adapté à ce public là et si on tient pas compte de leur pratique on ne sera pas capable de les accompagner notamment dans la capacité à faire la part des choses entre voilà ce qui relève du personnel du privé ce qui relève du divertissement ce qui relève du travail même si je suis pour le travail quand il est ludique et plaisant mais c'est pas la même chose que le divertissement il faut pas tout mélanger .

### **FORMATION d'ARNAUD PEUCH**

De nombreux cours avec F. Gaillard et J. Toreau : sur postures des enseignants , sur la pédagogie en esc : comment créer structurer un ruban péda, la connaissance des filières Avec des interventions externes de F. Sahuc, une sociologie de l'élève, une part très importante.

Puis pas mal de petits travaux en petit groupe d'autres disciplines aussi, on avait des exots de prépa, des exots de pluri.

On piochait dans notre discipline une notion que l'on voulait faire passer à 3 4 personnes. Pour tester l'exot de l'enseignement à l'ENFA puis des pleinières transversales aux disciplines : monde agricole, informatique... la réglementation, la fiche de service..

et des stages :

Découverte ETER : dans un établissement en petite équipe pluri. moi à Périgueux Coulomier... où il s'agissait de faire un diagnostique de territoire à l'échelle de l'établissement.

Des premiers tests à l'établissement de stage avec des formateurs, un prof nous laissait sa classe.

Préparation en équipe de profs d'esc des seq puis à tour de rôle on faisait des séances dans la classe et on était observé par F. Gaillard.

Le stage au long court : beaucoup d'observations la journée de l'élève beaucoup d'enseignants, des matières pro, eco, français, esc... et parallèlement un travail avec mon Conseiller Pédagogique : préparation qu'il me faisait ajuster puis autonomie très rapide.

Beaucoup de travaux à rendre sur des sujets différents : dossier assez conséquent sur l'établissement d'accueil et notre séquence pédagogie et animation important .

Plus un projet d'animation de l'ENSFEA à destination des collègues : théâtre d'impro, ballade contée sur tout le campus...

Chacun en petit groupe se positionnait et animait à destination de ses pairs. Le travail portait sur la réflexion à une séquence d'animation avec des séances : moi je me suis éclaté sur les participations parfois sur plusieurs semaines, et plusieurs séances.

Une formation du fonctionnaire d'État assez présente et un aspect aussi psychologique / à l'adolescence...

J'ai pris conscience de l'importance de la relation au groupe.

## ANNEXE 5

### RETRANSCRIPTION ENTRETIEN 3

#### TRANSCRIPTION ENTRETIEN enseignant C. (Dorine Jadeau) 2 mars 2019.

##### AVANT...

Mon parcours a été le suivant, je viens des sciences humaines et sociales histoire et socio et la géographie et de ça en a découlé dans le milieu pro mes premières expériences dans le milieu associatif

En parallèle de mes études j'ai fait 10 ans d'animation de 17 à 27 ans mon truc c'était les colonies, pendant toutes les vacances, et comme je n'aime pas le ronron j'ai testé un peu tous les publics : collo, centre de loisirs, avec des migrants beaucoup de classes de découvertes j'ai découvert le milieu associatif dans ce cadre là et mes études je les avais orientées pour travailler en ONG à la base j'ai fait un master en sciences sociales tourné vers les migrations internationales et en bossant à l'étranger pour l'UNICEF et un centre social s'occupant de migrants à Montréal j'ai découvert que je n'avais pas envie de partir dans des pays lointains qu'il y avait déjà beaucoup à faire dans les pays du nord et puis du coup une histoire amoureuse m'a fait atterrir à Paris et donc mes premières expériences professionnelles sont dans le milieu associatif parisien où j'ai découvert l'éducation populaire que j'avais découverte avant en fait sans pouvoir mettre des mots dessus, j'étais trop jeune, et puis j'ai bossé pour une association organisant des chantiers internationaux j'étais chargé de coordonner des jeunes volontaires du monde entier sur un lieu de vie sur un terrain on avait des yourtes de tipis on faisait de l'accueil de jeunes de tous les publics et notamment des jeunes parisiens en réinsertion sociale et donc je suis resté 3 ans dans cette association ou en gros c'était tous les jours on bossait même les jours fériés et j'y ai découvert aussi la coordination de projets socio-culturels et donc je tutorais des jeunes sur des projets on a monté un petit festival on accueillait des jeunes enfants handicapés, on leur faisait faire des activités au jardin, j'étais responsable de l'accueil des groupes et du coup tout ça me plaisait beaucoup mais c'était un rythme assez effréné avec un important turn-over, on restait pas plus entre 3 et 5 ans et là j'en ai vu vite les limites et là une copine de ma mère qui travaille au ministère de l'agri anc prof en milieu agri et je te vois bien prof d'esc. J'ai regardé le référentiel métier j'avais 26 ans et là je me suis dit c'est génial c'est déjà ce que je fais dans le milieu associatif et là je pourrai le faire dans un milieu formel, un peu plus cadré et surtout avec du temps à côté ce qui n'est pas

négligeable et donc ça m'a poussé vers le métier. J'ai aussi pratiqué pendant 10 ans le théâtre en parallèle.

En 2013 un concours est organisé, encore en poste à l'asso je lis qq livres de la biblio qui me plaise et je le passe. Bref je vais à l'oral, on est au printemps 2013 et j'ai négocié ma rupture conventionnelle et je sais que je pars en Juillet, je voulais me laisser du temps car depuis 3 ans je ne faisais que travailler, et je passe l'oral mais je n'arrive qu'à 8<sup>e</sup> au concours mais 5 postes et donc je suis sur liste complémentaire mais finalement as reçu car cette année là pas d'élargissement à la liste complémentaire.

Et donc j'me prends 6 mois je vadrouille fais des petits chantiers et au bout de 6 mois alors que l'année qui suis il n'y a pas de concours d'esc organisé alors je regarde les postes et je tombe sur un remplacement de 6 mois à Perpignan d'enseignant en ESC. Je suis prise en poste en janvier. Très belle expérience à Théza qui me donne envie de continuer mais le statut de contractuel je le trouve un peu précaire du coup l'année suivante on me propose un poste à Bonnes l'année suivante puis en Lozère tout est très précaire et entre temps je passe le CAPLP d'histoire géo. Je l'ai et je pars pour une année de stage à Chambéry en lettre et histoire dans un gros lycée professionnel de Chambéry dans les cités de Chambéry et je débarque là-bas le premier mois est difficile car je débarque d'un petit bahut avec soleil et tout ça avec à enseigner l'histoire le français et la géo donc beaucoup de boulot avec une année de stage avec un mémoire et le reste et surtout avec un public que j'ai connu de mon métier d'avant en asso amis en fait je représente l'institution je suis la prof de français et ça je ne l'avais pas anticipé

en devenant prof et dans l'animation tu n'as pas le même rapport avec les jeunes, on se tutoie ... et j'ai failli baissé les bras ... puis je m'accroche et je fais l'année de stage et ça m'a vachement appris pour les cours, le fonctionnement d'un gros bahut... en plus je tombe enceinte et là 2015 nouveau concours ouvert en ESC donc c'est reparti je retente le concours. Je passe la barre des écrits et je passe la barre des oraux

### **Formation ENSFEA (2015-2016)**

Stage à Valence dans la Drôme lycée Muriel Thorens comme Tutrice

2<sup>e</sup> année de stage sans mémoire ni TSR et avec une certaine lassitude « les cours d'esc ne me

satisfont pas trop » mais en stage le Valentin est super je monte des projets. Je fais cours à des 1 STAV, BTSA scolaire et apprentissage pas de bac pro sur un poste de PCEA.

Regroupement avec des intervenants et des rendus à faire.

1e Affectation à Venours à cause de Rurart ça peut être chouette après 24 vœux

1 STAV et term , 1e PRO TERM PRO CGEA, filière BTS ACSE, depuis 2016

Types de projets menés : projet film de poche avec Poitiers Film festival de court métrage film suédois.

Atelier de théâtre, projet patrimoine et photo écrivain et photographe appel à projet de la DRAC.

### **Q- 1/ Quels types de savoirs enseigne l'ESC ?**

(...)

«

Alors c'est compliqué car tu dis le mot savoir alors savoir pour moi ça veut dire savoir faire, savoir être donc pour moi c'est ... travailler donc différemment savoir être et savoir faire à travers trois champs et les trois grands champs de l'ESC on va partir comme ça ça m'aide à cadrer dans ma tête les trois grands champs de l'ESC l'éducation artistique la communication, l'apprentissage de la communication humaine et puis l'éducation à l'image et aux médias y' ces trois grandes valises et puis du coup après y' a tout un tas dedans de savoirs être et savoir faire qui sont un peu déclinés dans les référentiels et il y 'a un phrase qui est dans le référentiel du métier que j'aime bien me rappeler et qui est ... : apprendre à regarder par dessus la haie .. pour moi ça définit bien la définition du métier et ce qu'il y a à transmettre en terme de savoirs entre guillemets

donc moi j'essaie de m'efforcer de... aiguïser la curiosité ... de les rendre acteurs aussi, des débats, des échanges qu'on peut avoir dans la classe de piquer un petit peu d'être agitateur aussi et puis aussi de leur faire découvrir, vivre, vivre des expériences en gros de ce que j'ai retenu de mes expériences passées c'est que c'est aussi en vivant les choses que l'on apprend. Je te donne un exemple quand je faisais de la médiation culturelle avec des volontaires étrangers, un mexicain, une coréenne un jeune de Seine St Denis un autre jeune français

déscolarisé, une jeune roumaine le fait de vivre et de faire ensemble des choses de faire euh du jardin, un chantier de jeune, ou d'accueillir un groupe d'enfants handicapés le fait de vivre ces expériences là et bien c'était plus fort que tout ce que l'on aurait pu transmettre par la parole quoi donc du coup bien sûr c'est pas ce cadre là mais j'essaie de transposer un peu ça dans la pratique. Donc je suis beaucoup sûr de la pédagogie de projet, très concrètement c'est ça euh en même temps je me pose tout le temps la question de comment on formalise tout ça et c'est très dur et c'est ce qu'il y a de plus difficile à faire en fait parce que soit par manque de temps soit parce que on néglige un peu cet aspect là parce qu'il y a le projet qui avance et que l'on veut aboutir à une finalité et puis et fait on passe pas autant de temps sur la formalisation ... ce que j'entends par formalisation et bien par exemple avec un projet fait avec des STAV on va faire un projet sur les migrations, on va faire de la radio et derrière ce qui est important aussi c'est de se poser et de poser les choses et de se dire bon ben alors qu'est ce que l'on a vécu qu'est ce qu'on a appris, comment notre regard a été modifié, qu'est ce qu'on a appris sur la radio et finalement tout ça ça va nous servir à quoi et donc en retirer des choses que l'on a apprises et pourquoi pas parfois les mettre sur papier... »

**Q- 2/ Aujourd'hui comment s'incarne la pédagogie active dans les enseignements d'ESC pratiqués par les enseignants interrogés ?**

(...)

«

Je ne me considère pas du tout comme spécialiste mais un peu touche à tout de par mon parcours et du coup j'aime bien faire toucher à tout sans pourtant être experte dans un domaine bien que il y 'a des domaines où je me sens plus à l'aise, la sociologie et par exemple la sociologie de l'alimentation, et aussi tout ce qui croise la notion de territoire j'ai aussi un regard de géographe dans tout ça je suis plus à l'aise pour transmettre des connaissances un peu moins en communication, après, euh de toute façon voilà je ne me considère pas comme expert et j'essaie que la chose ne soit pas descendante bien que parfois j'ai aussi ces écueils là bien forcément voilà pour cette question.

La pédagogie active est centrale dans mon travail elle est même nécessaire et je suis venue à l'esc par ça dans le milieu associatif je faisais ça aussi euh après comment je l'ai réadapté ben forcément déjà je m'adapte aux référentiel de formation et de ce que j'ai appris dans mes deux années de stage le fait de construire des cours, après comment je l'ai adapté il y a un écueil que je vois à ça c'est le tout projet ou le fait de faire appel qu' à des intervenants extérieurs donc j'essaie de ne pas tomber dans ces écueils là et comme je te disais tout à l'heure parfois le projet prend trop de place et là on vide la pédagogie de projet de son sens car on veut faire du projet pour du projet et du coup les jeunes vivent un truc et comprennent pas forcément le sens de ce qu'ils vivent et voilà il n'y a pas le temps de formaliser derrière des choses comme ça donc ça c'est des choses que j'ai pu rencontrer et donc j'essaie de m'adapter d'améliorer toujours cette phase là de formalisation après sinon là où je me suis adapté aussi c'est notamment sur les filières Bac pro où bah si tu prends les référentiels tu peux être vite tenté de dérouler les choses, de dérouler les objectifs bon ben on va avoir la photographie de presse puis on va avoir la communication non verbale alors avec aussi des exercices qui peuvent être super intéressants genre on regarde une vidéo sur le rire on regarde les rictus machin pourquoi pas mais du coup tu peux être tenté de dérouler et en fait parfois les classe peuvent être difficiles en terme de tenue de classe , d'attention surtout et alors du coup là je me suis adapté par pour faire fi des référentiels de formation mais essayer de trouver d'englober ces objectifs par année un peu un projet fil rouge, après projet c'est un peu un gros mot mais en tout cas une thématique dans laquelle les élèves vont vivre des choses de façon active.

En STAV c'est un peu différent car le programme est assez dense donc j'utilise pas forcément les mêmes ressorts mais là c'est un contre exemple car on fait un projet au deuxième semestre sur les migrations internationales avec un projet radio, on est allé visiter Pulsar et on englobe la culture, qu'est ce que c'est que les échanges culturels et c'est super car si tu connais le programme des 1eres STAV c'est super car ça permet de relier les questions de culture d'identité culturelle et à la fois la question des médias et donc voilà hop, un projet valise qui permet de mettre plusieurs objectifs mais pas forcément en les déroulant de manière classique tout au long de l'année. Voilà comment j'essaie de concevoir la pédagogie active dans les cours. Alors après c'est pourquoi je disais que ça pouvait être un peu différent dans les STAV c'est que l'on n'a pas toujours le temps : les collègues sont très gourmands les élèves ont beaucoup d'heure et donc sinon j'essaie à chaque cours de faire en sorte que les notions de chaque séances soient acquises en faisant quoi donc je trouve à chaque fois et j'essaie de

varier et chaque séance est un peu différente et j'essaie de donner des exercices différents où les élèves sont en situation donc des jeux de rôle euh je leur donne des contenus, des lectures mais c'est eux qui ressortent le contenu, donc voilà j'essaie de les mettre en position d'acteur au moins une fois dans le cours quand c'est du cours un petit peu plus formel, voilà. »

**Q- 3/ Y a t-il un lien et lequel entre l'évolution des savoirs à enseigner et les pratiques d'enseignement des professeurs d'ESC ?**

(...)

**Q-4/ Comment le métier a t'il été vécu ? Les rapports aux savoirs ont-ils changé ?**

(...)

«

Alors moi sur l'évolution des savoirs je ne l'ai pas forcément observé car je n'ai pas vécu de grandes réformes bon là il y'en a une en cours sur le bac techno mais bon y a pas eu de recul et de pratique encore donc c'est dur d'en parler. Par contre ce que je sais, c'est que l'enseignement de l'ESC c'est institutionnalisé et de ce que j'en ai compris du métier à ces débuts et je ne sais pas quand ça a duré, mais la notion d'animation était très puissante et les profs étaient là surtout en temps qu'animateur socioculturel et quand l'ESC est rentrée dans les référentiels de formation, qu'il a eu des certifications, des CCF et tout ça je pense que ça a fait évoluer à la fois le rapport qu'ont ces enseignants ont à l'enseignement de ces savoirs et les élèves et de fait et de par le fait que se soit sanctionné par une évaluation et que ça devienne une matière en temps que telle et donc une matière plus formelle et ce qui change aussi l'aspect formel c'est le type d'évaluation, je trouve, ça ça peut être intéressant de creuser par exemple le bac techno, c'est en train de changer, on était sur un écrit de 1h30 2H forcément la forme écrite avec des savoirs de type sociologique des choses comme ça implique un exercice assez formel et qui peut être similaire même si les champs sont pas les mêmes à un devoir d'histoire etc. donc là ça implique forcément un rapport au savoir différent tandis que quand on est sur une forme orale liée à une expérience vécue j' pense par exemple au stage artistique de term. pro où on est vraiment et on revient sur l'expérience vécue et ce qu'on a appris et le champ artistique qu'on a découvert ou approfondi ben là forcément c'est un oral et les élèves ne se positionnent pas du tout pareil je trouve ...

Mais j'avais envie de rajouter qqchse concernant l'évolution qui est plus on va dire de l'ordre du sociétal on va dire par rapport au rapport au savoir et à la formation et comment est perçu l'enseignement d'ESC à la fois par les élèves par certains collègues. Je pense que clairement ben voilà on est pas dans une époque très glorieuse en terme de savoir .. en notion de savoir, la notion de savoir être le vivre ensemble même tout ce qui est lié à la sociologie, à la culture à l'art c'est pas des enseignements très valorisés dans la société et aussi dans les établissements.

Ce que j'ai pu constater qu'on a une culture scolaire très orientée vers les sciences vers l'économie il faut faire un boulot utile quelque part enfin il faut aller vers ça on est quand même dans une société qui laisse peu de temps à l'art à la flânerie et qui ne valorise pas forcément ça c'est considéré comme pas utile ou comme optionnel et donc voilà. Alors du coup ça se répercute sur la vision que peuvent avoir, pas tous, certains enseignants. Tu observe on est toujours l'enseignant qui va être un peu dénigré, toujours sous la forme de la boutade mais ça revient tout le temps alors soit on est celui qui fout rien alors soit on est le prof d'art de culture celui qui fait des coloriages des découpages de la peinture on est souvent celui qui n'est pas trop pris au sérieux et alors ça on l'a parfois de la part des jeunes qui ne voient cette matière comme utile, « mais pourquoi on fait ça », bon ben après quand ils vivent les choses et que tu es assez compétents pour les faire s'intéresser ces stéréotypes passent et puis aussi vis à vis de la direction ou de certains collègues c'est compliqué on est forcément vu comme sociocul' quoi le branleur de service ou alors la personne un petit peu annexe on va dire voilà on est pas prof de maths, j pense qu'un prof de maths on lui dira jamais, on lui fera jamais les mêmes boutades qu'un prof d'ESC . »

**Q-5 Que fait l'ESC de la révolution numérique qui impacte la sociabilité, le rapport à la connaissance, à l'information et qui de fait à une influence sur des notions complexes et multiformes enseignées de la 2nd au BTSA en ESC.**

(...)

«

Alors le numérique si c'est enrober un cours, ça ne m'intéresse plus, franchement je l'ai fait au début car je voulais faire des supers contenus de cours quand j'étais enseignante en LP là , je faisais des Prezzi pour chaque cours j'y passais des heures, bon voilà l'enrobage je fais plus

.  
Si c'est utiliser des outils numériques ça peut être intéressant mais je ne le fais pas trop par manque de temps ou de connaissance on va dire euh par exemple l'outil tablette c'est vrai que je ne le maîtrise pas, j'ai essayé un peu sur l'histoire des films de poche ou sur des photomontages on a fait quelques trucs mais je ne suis ps experte dans le domaine donc du coup je les utilise peu ou en fait à des fins qui ne sont pas forcément révolutionnaires genre par exemple faire de la recherche sur tablettes quand il n'y a pas assez d'ordis au CDI

Par contre là où je trouverai ça intéressant c'est l'éducation au numérique là de par ma sensibilité au monde du livre on va dire donc là où je trouve où il y a de vrais enjeux c'est à la fois dans l'utilisation d'internet et des médias numériques que font les jeunes. Moi ce que j'ai remarqué c'est qu'ils sont quand même dans une hyper-consommation et que très peu savent finalement utiliser les outils très peu et j'étais hyper impressionné ils ont un écran greffé au bout des doigts mais en même temps pour certains pas enregistrer un fichier enfin faire des trucs de base quoi et donc là je trouve qu'il y aura une vraie éducation à faire sur l'internet notamment et sur les aspects démocratiques d'internet sur voilà l'aspect des outils du livre à l'inverse de tout ce qui est sous licence les GAFAs et tout ça ce que j'ai pu aborder un tout petit peu dans le module internet, démocratie multimédia et tout ça mais de façon très légère et je pense que là il y aurait vraiment quelque chose à faire c'est quand même un sacré enjeu aujourd'hui et que très peu de jeunes sont sensibilisés à ça et voilà

et par rapport aux outils en temps que tels ouais je vais les utiliser un peu quand il s'agit de faire du montage quand on a des projets audiovisuels quoi car les outils sont facilitant pour l'accès à d'anciennes pratiques (vidéos, enregistrement son...)

Après en ce qui concerne l'illusion du tout numérique je suis pas du tout là dedans enfin je ne pense pas non plus qu'une classe totalement numérique super individualisée avec des supers outils et des super tablettes permettent plus de choses qu'une séance bien pensée en fait et que c'est pas forcément toujours un atout et que l'on peut imaginer les choses sans numérique aussi mais que effectivement c'est une question centrale que j'ai identifiée vis à vis des jeunes et puis dans la société aujourd'hui donc effectivement en temps que on est un peu au centre des questions sociétales aussi et l'on se doit de d'en parler avec nos jeunes et de les faire pratiquer et de les faire réfléchir et comme c'est central dans les usages aujourd'hui c'est normal d'en passer par là. »

**(... interruption)**

«

On ne peut pas avoir de réponse globale sur le sujet car ça tient beaucoup à des initiatives individuelles le contexte institutionnel est pour moi favorable à rien et c'est en fait l'enseignant et la singularité de l'enseignant qui va faire que les élèves accrochent et découvrent des choses ou pas et pour n'importe quel sujet que ce soit. Du coup là je peux me baser sur des exemples concrets. Il y a déjà un enseignement des TIM ... J'ai pas l'impression alors c'est peut-être que je n'ai pas croisé des enseignants absolument formidables dans ce domaine, j'ai pas l'impression que ça soit euh... j'vais dire qu'ils ne sont pas utiles mais tout le temps pertinent puisque ce que j'ai pu en voir et ben c'est un peu formaliser des actions toutes bêtes qu'on peut faire comme choper une image sur internet etc et les élèves le prennent vraiment comme un cours j'ai l'impression et donc du coup n'en retire pas du coup tout ce qu'ils pourraient en retirer je pense. A l'inverse quand je parlais d'initiatives individuelles je pense tu vois au prof de maths Olivier Noc qui c'est lancé sur une chaîne youtube sur les maths et que ses élèves suivent ses vidéos et que ça fonctionne là assez bien. Du coup là j'me dis Ah ouais c'est une super utilisation du numérique c'est novateur, ça fonctionne c'est novateur dans le sens où ça va dans le sens des pratiques culturelles des jeunes du coup ils accrochent du coup ils suivent et en plus la leur fait bosser les maths c'est génial, voilà.

Donc je pense surtout que ça tient des initiatives individuelles. Après je trouve que d'une manière générale, l'écosystème, si on prend l'établissement dans son ensemble je pense pas qu'il soit à la hauteur des enjeux que j'ai cité plus haut je suis pas sûr que l'on prenne la mesure de la façon dont les jeunes utilisent les écrans qu'on sache y répondre qu'on sache les encadrer, les sensibiliser ça ça nécessiterait de la formation d'avoir des classes beaucoup moins chargées ça nécessiterait tout un tas de choses qui ne sont pas opérationnelles aujourd'hui. »

**Q-7/ Comment se transforme le rapport aux processus d'enseignement et d'apprentissage et au savoir dans les nouveaux modes de travail appuyés sur la pratique**

## **du Do It Yourself et la collaboration entre pairs ?**

(...)

«

J'ai envie de répondre oui et non. Oui alors déjà je suis sensible à ce milieu là parce que j'ai un compagnon informaticien plutôt penché vers ce milieu là que je trouverais ça super pertinent de d'introduire des espaces d'échanges et de pratiques qui fonctionnent un peu comme des fablabs

J'pense que aujourd'hui c'est possible déjà à l'échelle associative déjà avec l'ALESA avec des volontaires sur des temps périscolaires c'est déjà faisable, nous d'ailleurs on a essayé déjà bon ça traîne un peu on aimerait leur faire faire une borne d'arcade avec le fablab les Usines nouvelles on est déjà sur ces réflexions là . Euh

Dans la pratique de l'ESC j'pense bien sûr que ce serait pertinent mais là où j'ai envie de répondre non c'est qu'en fait il faut que l'institution mette les moyens en face et qu'en on, là je vais avoir un discours un peu politique, mais quand on ferme des postes qu'on ne dédouble plus des classes qu'on donne pas d'argent pour les transports quand on est en milieu rural qu'on a une classe de 32 gamins de seconde pro et qu'on est tout seul et qu'on a qu'une heure, car en plus on réduit des petits bouts d'heures par ci par là et qu'on a qu'une heure devant soi et qu'une heure et demie je vois pas comment on peut faire ce genre de pratiques quoi.

Alors là bien sûr je caricature un peu je grossis le trait parce que il ya toujours des passerelles qui peuvent être possibles et des petits projets qui peuvent se réaliser mais si on est vraiment sur faire par soi même fabriquer recycler et réutiliser tout ça faut quand même un minimum de moyens humains, matériels pour réaliser ces projets là et ça implique des moyens qui ne dépendent pas de notre propre volonté voilà . Après il y' a des choses qui sont faisables ouais tout à fait.

Non moi ce que je sais c'est que sur le territoire picto-charentais on est plusieurs bahuts intéressé par cette idée de bosser avec un fablab pour euh par rapport aux jeu vidéo pour euh cette histoire de création de borne d'arcade pour faire pour faire ça soit même après si on étend alors là on est moins sur le numérique mais il y' a des choses qui se font toujours sur du DIY sur le réemploi la récupération la réutilisation là tu vois par exemple on va bosser avec le

Régratterie de Poitiers et du coup on refait tout le foyer comme ça et ça ça se fait dans les foyers ça c'est déjà fait, ça peut se faire on a aussi des initiatives de jeunes là dessus nous l'année dernière on a eu deux jeunes qui on voulu faire une salle relaxation, ils ont pris des palettes ils ont fait leur truc ...

Mais sur l'aspect purement numérique, là déjà je maîtrise moins les tenants et les aboutissants. Je sais de quoi on parle mais j'ai jamais fait et il faudrait se former déjà aussi et avoir le matos . Si on parle d'imprimante 3D de d'ordi suffisamment puissants pour bidouiller des choses des logiciels enfin ou savoir coder y' a plein de choses qu'il faudrait bien sûr apprendre ou alors faire avec d'autres des intervenants ou alors ... »

**RQ finale :** la pluri ou l'EIE pourraient être des espaces où les pratiques de fablabs les projets en Fablabs s'exprimer mais la pluri dépend beaucoup du contexte de l'établissement, des habitudes de travail forgées au fil des années par les collègues et des directions. Dans les textes il y aurait des possibilités mais il faudrait réinventer des choses conclue Dorine.

***Nouveaux Rapports au Savoir et pratique de  
l'Éducation Socioculturelle,  
évolution du rapport au savoir de l'ESC.***

Auteur : Nicolas Parrod

Directeur de mémoire :  
Cécile Gardiès

Année : 2019

Nombre de pages : 159

**Résumé :**

À l'aune de ses cinquante ans, fêtés en 2015, l'ESC s'interroge sur sa légitimité, sa place dans l'institution et sur ses pratiques. Les anciens professeurs-animateurs voient le chemin parcouru et les nouveaux essaient de comprendre ce dans quoi ils s'engagent. De cette volonté de définition du dispositif, et des observations de terrain sont nées les questions de recherche de ce mémoire. Durant toutes ces années comment le métier a-t-il été vécu, quel rapport au savoir entretiennent les professeurs d'ESC et comment la pédagogie active s'incarne-t-elle encore aujourd'hui ? Enfin, quel rapport entretient-elle avec les enjeux de la révolution numérique dans le champ de l'éducation ?

**Mots-clés :**

Education Socioculturelle, révolution numérique, rapport au savoir, pédagogie active

**Abstract :**

Sociocultural Education celebrated its fifty years old in 2015 and today reflect upon its legitimacy in the education institution and its practices. The Former Professors see the road covered et new one try to understand in which way they engage. From this willingness to define this device and terrain observations are born the research questions of this work. During all this time how this job has been practiced, which knowledge literacy has been made by professors and how do they use active teaching today ? Finally which relation does exist between the digital revolution issues in education and Sociocultural Education ?

**Keywords :**

Sociocultural Education, digital revolution, knowledge literacy, active teaching