



HAL
open science

” Peut-on parler de genre professionnel dans l’enseignement des arts plastiques au collège ? ”

Laurence Espinassy

► To cite this version:

Laurence Espinassy. ” Peut-on parler de genre professionnel dans l’enseignement des arts plastiques au collège ? ”. Skholê : cahiers de la recherche et du développement, 2004. ⟨hal-01622644⟩

HAL Id: hal-01622644

<https://hal.science/hal-01622644v1>

Submitted on 24 Oct 2017

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

“ Peut-on parler de genre professionnel dans l’enseignement des arts plastiques au collège ? ”

Laurence Espinassy.

Aix Marseille Université, ENS Lyon, ADEF EA 4671, 13248, Marseille, France - Equipe ERGAPE

Espinassy, L., (2003). Peut-on parler de genre professionnel dans l’enseignement des arts plastiques au collège ?, In Amigues, R., Faïta, D. et Kherroubi, M. (Eds). *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l’activité*. Skholê, Hors série 1, 83-93. IUFM Aix-Marseille.

Les Arts Plastiques (*sera noté A.P. par la suite*) sont une jeune discipline, dont le genre n’est peut-être pas encore stabilisé, si on la compare aux Mathématiques par exemple. Une liberté pédagogique plus grande semble y faire loi, renforcée par la dimension esthétique et artistique qui fait dire parfois aux professeurs de cette discipline : “ *on enseigne ce que l’on est* ”. Chacun pourrait d’autant mieux faire “ *comme il le sent* ” que les prescriptions sont floues : programme large, absence de manuels. L’investissement subjectif mentionné précédemment est souvent mis en avant et les règles du métier paraissent inexistantes. Pour le dire dans les termes de Clot (1999, Clot et Faïta, 2000), le “ *style* ” de chacun est davantage mis en avant que le “ *genre* ” du métier, dans les déclarations spontanées des intéressés. Cependant, nous allons tenter de montrer que ce fil invisible du métier qui lie les professeurs d’A.P. existe bien, même si c’est le plus souvent à leur insu.

Le présent article se propose de dégager, dans une première partie, quelques façons communes de penser et d’exercer ce métier par l’analyse du discours sur leur propre pratique de deux enseignantes d’A.P. Dans un second temps, nous tenterons d’éclaircir ce qui détermine aujourd’hui la façon dont l’une des deux protagonistes organise son travail et ainsi remonter aux sources de son expérience professionnelle.

1. Conditions de Travail

1.1 Contraintes

Le professeur d’A.P. est souvent seul à représenter sa discipline au sein de l’équipe éducative; son service était jusqu’alors de vingt heures hebdomadaires pour un certifié et de dix-sept pour un agrégé (l’alignement sur celui des autres disciplines, a débuté à la rentrée 2001). Il ne travaille avec ses classes qu’une fois par semaine durant cinquante-cinq minutes

et s'occupe de tous les niveaux, (ce qui représentait, jusqu'en 2000, une moyenne de cinq cents élèves par semaine).

De multiples changements d'activités, d'outils, de matériaux et de nombreux déplacements, sont nécessaires à chaque séance, pour tous les individus en présence : en effet la nature des cours d'A.P. à dispositifs pédagogiques "ouverts", vise à une autonomisation de plus en plus grande des élèves, tant dans la réflexion que dans le choix des moyens de mise en œuvre demandés par la réponse au sujet. De ce fait une grande mobilité, physique et intellectuelle, est nécessaire de la part du professeur pour aider à l'avancée de chacun des projets en voie de réalisation. Mais en amont de ce rôle "de guide", il lui faut surtout pendant cette unique séance hebdomadaire, lancer ou relancer le cours par une incitation suffisamment forte pour que la classe entière se mette au travail rapidement et de façon efficace, car tous les élèves doivent obtenir une production plastique plus ou moins aboutie à la fin du cours. En effet, l'enseignement se créant essentiellement au moment de l'échange verbal à propos des productions en cours de réalisation et plus particulièrement au moment de l'évaluation, il est impératif que tous produisent et voient les réalisations de leurs camarades. Même si l'accent est mis sur l'aspect différentiel des réponses des élèves, ce dialogue permet à tous de repérer les règles constitutives et communes en jeu, dans le travail proposé. C'est, nous y reviendrons, le moment privilégié où, pour reprendre Vygotski (1934/1985), "dire, faire et penser" sont intimement liés et où la classe se saisit de nouveaux savoirs. La production plastique et le bilan verbal sur lesquels se clôt la séance sont aussi les ancrages qui permettront l'enchaînement avec le cours suivant.

À ce temps d'affichage des travaux, s'ajoute celui du rangement en vue de l'arrivée de la classe suivante. De ces contraintes matérielles très fortes, découle une organisation stricte du déroulement de la séance de cours et donc une utilisation optimale de la salle d'A.P. Malgré les recommandations de taille et d'équipement que l'on trouve dans les "cahiers d'accompagnement des programmes de troisième" (1999, §8, p26-27) il n'est pas rare, au sein de l'établissement, qu'aucune salle ne soit réservée exclusivement à l'usage des A.P.

1.2 Libertés

L'enseignant d'A.P. crée ses dispositifs de toutes pièces, il n'est pas contraint par l'existence de manuels scolaires et opère, par exemple, des choix d'œuvres en référence à son cours, selon sa propre initiative. Seuls les programmes officiels indiquent un cadre large dans lequel se situer, des notions à aborder, des objectifs à atteindre, sans préciser comment s'y prendre. Les "cahiers d'accompagnement", comme pour les autres disciplines, donnent des pistes, des

repères, parfois des exemples, suggèrent mais ne contraignent pas. L'image du "prof-artiste", à la fois concepteur, maître d'œuvre et évaluateur de son cours a de beaux jours devant elle ...

Notre recherche vise à mettre à jour des logiques d'action repérables comme des gestes du métier au sein de cette profession, malgré la dispersion géographique des personnels et l'absence de collectif disciplinaire au sein d'un même établissement. (Ne perdons pas de vue le fait que le professeur d'A.P est le plus souvent l'unique représentant de sa discipline dans son collège, contrairement à l'E.P.S. par exemple). Il existerait des façons communes de penser et d'exercer le travail que nous voulons comprendre. Pour ce faire, nous avons utilisé la méthode des "autoconfrontations" (Clot et Faïta, 2000) avec deux enseignantes d'A.P. dont nous détaillons les caractéristiques professionnelles ci-après. *(Pour une présentation plus détaillée de la méthode voir les articles de D. Faïta & M. Viera, et de J-C Mouton dans ce numéro)*

2. Les Acteurs

Deux professeures P1 et P2 se sont prêtées à l'expérience et c'est sur le protocole issu de leur dialogue que nous avons fondé notre analyse. Ces deux collègues entretiennent des rapports de confiance mutuelle, d'estime réciproque. Outre leur poste en collège, elles occupent toutes deux, des fonctions de formatrices à l'IUFM. Dans les deux cas, elles sont reconnues pour leurs compétences et sont très au fait de l'actualité des événements artistiques contemporains et du contenu des dernières instructions officielles. Ce sont donc des enseignantes particulièrement bien intégrées aux institutions que sont le collège et le centre de formation. Malgré cette forte adéquation de statut, il existe entre elles une différence de génération professionnelle : l'une que nous appellerons P1 fut conseillère pédagogique de l'autre (P2), il y a plusieurs années. Après un séjour en région parisienne dans un établissement en ZEP, elle est revenue dans son académie d'origine, où elle a repris contact avec P1. Cette dernière enseigne dans un collège de taille moyenne, réputé d'un bon niveau, situé dans un quartier tranquille. P2 est dans un établissement de toute petite taille, fréquenté par une population très hétérogène, qui n'est pas classé ZEP, mais en manifeste de nombreux caractères.

Si ces deux enseignantes ont accepté de se prêter à l'expérience, c'est aussi parce qu'il était pour elles sous-entendu dans le contrat de recherche, que toute étude approfondie du champ des A.P., toute contribution écrite à l'avancée de la réflexion sur la réalité de l'enseignement

des A.P. était souhaitable pour le renforcement de liens disciplinaires et l'enrichissement du collectif professionnel, si restreint soit-il. En effet hormis les prescriptions des programmes, il existe très peu d'écrits professionnels contribuant à la réflexion sur l'enseignement des A.P, ni revue syndicale, ni " gazette disciplinaire " nationale. Par le retour des conclusions de ce travail, elles espèrent donc une meilleure compréhension de leurs comportements professionnels et, par là même, engager un processus d'évolution qui sera profitable à leur enseignement en collège et la formation des stagiaires IUFM. C'est le " retour " attendu dont parle Saujat (2001) et qui contribue à la régénération du genre professionnel.

3. Analyse

Les extraits, sur lesquels s'appuie notre analyse, sont donc tirés des autoconfrontations simples (notées par la suite : a.c.s) et croisées (a.c.x) entre P1 et P2.

Afin de nous repérer plus facilement, chaque intervention des protagonistes interrompant le déroulement du film est signalée dans le corpus du texte par une lettre selon l'ordre alphabétique. Rappelons que c'est P2 que l'on voit à l'écran, que E.L. est le chercheur dans l'autoconfrontation simple de P2 et que cette phase de l'expérimentation est la première chronologiquement. (On trouvera le corpus complet des textes en annexe de Espinassy 2001).

3.1 Des pratiques communes

Plusieurs thèmes sont très présents dans l'échange entre P1 et P2 et découlent bien souvent du statut de " petite discipline " accordé aux A.P. Ainsi, qu'il s'agisse d'espace physique, symbolique, ou encore de contrainte temporelle, ce sont autant de facteurs influant de façon déterminante sur l'activité de ces enseignantes, tant dans leur classe qu'au sein de l'établissement.

3.1.1 Un lieu pour travailler

Le problème matériel de la salle spécialisée d'A.P. est crucial. P2 n'en dispose pas et témoigne de sa lutte en dénonçant le fait que certains collègues, peu respectueux des lieux, enseignent dans une salle qui doit permettre la réalisation et le stockage d'objets : "*J'ai réussi à sauver les meubles en interdisant que certaines choses se fassent dans ma classe : je ne voulais plus qu'il y ait tel cours de Maths avec tel enseignant, je ne voulais plus etc ... etc....*". C'est plus qu'une question de territoire dont il s'agit, et nous rejoignons là les observations de G. Lataillade dans ce numéro : l'injustice institutionnelle ressentie par P2 est due à la " culture " de son établissement; l'immobilisme de l'administration de ce dernier, la

décidera à se faire élire au Conseil d'Administration, afin de trouver d'autres moyens d'agir. On voit bien qu'il ne s'agit pas d'une question de prestige, mais bien de l'aménagement de leur milieu de travail par les enseignants, quand P1, encore plus radicale, s'écrie : *“ Ici, moi, c'était ma salle quand la deuxième collègue est arrivée. Et alors, j'ai un sentiment de propriétaire, mais alors ! ... Là, je suis vraiment dure là-dessus, mais c'est vrai que j'ai aménagé, j'ai trouvé des crédits ... ”*. Ce n'est pas seulement de la défense d'une salle spécialisée pour les A.P. dont il est question ici, mais plutôt un lieu que P1 a transformé depuis plusieurs années en outil de travail, selon sa pratique professionnelle. Amigues et Zerbato-Poudou (2000, p. 90) parlent de l'organisation spatiale de la classe en tant que *“ structure physique et conceptuelle ”*, car elle est pour eux (1996, p.114) *“ lieu de gisement de connaissances ”* et d' *“ organisation cognitive ”*. C'est bien cette conception que l'on retrouve à travers les propos de ces deux enseignantes quand elles exigent qu'on réserve une salle à leur usage exclusif. Non seulement de la qualité d'équipement de ces locaux (capacité de rangement, d'affichage, de lumière, de projection ... plain-pied, étage ...) dépendent les possibilités de mise en œuvre des programmes, mais encore par les facilités d'aménagement qu'ils offrent, ces lieux sont façonnés par les enseignants qui y travaillent. Ainsi la salle d'A.P fonctionne comme un *“ milieu ressource ”* (cf. : *Lataillade dans ce numéro*) avec des outils à disposition pour les élèves et le professeur, mais aussi comme mémoire collective, par les traces visibles et tangibles des productions plastiques passées et en cours de réalisation, qu'elle expose.

L'approche ergonomique doit nous permettre d'observer comment, pour pouvoir agir efficacement, un professeur d'A.P. organise le milieu de travail, autant le sien que celui des élèves, selon les conditions d'exercice qui lui sont offertes.

3.1.2 Un temps pour travailler

La très forte contrainte de temps, emblème fort des *“ petites disciplines ”*, semble agir comme un stimulant sur les deux protagonistes : toutes deux sont relativement satisfaites du résultat de l'impact de ce cours unique dans la semaine. C'est P1 qui lance les premiers compliments, et P2 complète en disant : *“ on est tous ... On doit être nombreux et nombreuses ”* ; elle élargit ainsi son propos à l'ensemble de la profession, évoquant de fait l'existence d'un collectif professionnel. L'utilisation d'un vocabulaire de chef d'entreprise tel que : *“ rentabiliser au maximum ”*, *“ faire fonctionner la machine totalement ”*, témoigne à la fois de l'exigence de réussite de type économique qui les oblige à la performance, que du plaisir à voir leur investissement personnel récompensé quand le travail est bien fait. C'est là

l'un des ciments de ce groupe professionnel, qui bien que fatigué par ces conditions de travail, éprouve de la fierté à y réussir. Mais plus subtilement, la question du temps et la façon dont un professeur l'utilise comme variable de commande pour mettre les élèves au travail, puis faire que l'activité "roule", fait aussi l'objet d'un échange entre P1 et P2, qui la reconnaissent comme une "contrainte active" partagée. Ainsi quand P2 se voit à l'écran consulter régulièrement sa montre, elle arrête le déroulement du film s'exclamant : "*Toc, la montre ! Ça c'est tout le temps, après on prend l'habitude, on sait parfaitement calibrer 10 minutes...*". Sa collègue qui s'étonnait précédemment qu'elle annonce aux élèves de fausses durées pour qu'ils accélèrent leur mise au travail, lui fait remarquer que "*le timing tout à l'heure il servait à mettre les élèves au travail rapidement, et maintenant, la montre c'est pour toi, c'est pour ton travail...*". P2 lui répond qu'effectivement là, elle "*ne triche plus*", et que ces gestes sont non seulement "*naturels*" mais qu'ils sont "*vraiment des mécanismes...*". Ainsi le rôle différentiel du temps (celui nécessaire pour mettre la classe en action, la durée de travail des élèves, celui du professeur), est reconnu comme une façon d'agir commune. Aux dires de P2, c'est même une "compétence incorporée" identifiée par un pair comme une technique généralisée. On pourrait dire ici, que c'est "le métier qui parle" à travers des interlocuteurs qui se rendent compte qu'ils "en sont".

3.1.3 Un établissement pour travailler

Nous pouvons affirmer au vu de nos premiers résultats que l'accord est total entre les deux interlocutrices en ce qui concerne la défense des conditions de travail, la reconnaissance institutionnelle qu'elles réclament pour leur discipline au sein de leur établissement. Mais manifestement, nous l'avons déjà abordé au sujet de la salle de classe, outre le public scolaire et l'équipement qui diffèrent, c'est davantage les mentalités des collègues et de l'équipe administrative qui posent problème.

Dans l'établissement de P1, la lutte revêt des accents politiques ; l'extrait suivant est significatif du type de relations instaurées au sein du collectif : "*C'est très très conventionnel. J'ai eu beau faire des expositions ... Les A.P. pour eux c'est révolutionnaire, c'est provocant et c'est d'extrême gauche ...*". Sans aller jusqu'à de telles extrémités, nous retrouvons le même type de protestations dans les propos de P2 où elle expose dans un long monologue la place qui est faite aux A.P. dans son établissement, de sa lutte permanente pour la reconnaissance de sa discipline ... Dans le même échange, son interlocutrice reprend le propos en élargissant immédiatement à la dimension générique : "*on est une discipline ...*", suivit d'une série de "*Il y a une volonté ... C'est quelque chose qu'ils ne veulent pas voir ... C'est*

trop fréquent ... C'est tout le temps ...”, qui désignent nettement le reste du monde professionnel, sans identité propre (c'est le collège, l'administration, la hiérarchie dans leur globalité). Nous avons relevé dans ce passage plusieurs aller-retours entre le genre “professeur d'A.P.” et l'institution dans laquelle il s'inscrit : les rudes conditions de travail fondent les liens d'un collectif qui émerge dans les propos de P1 : “*Je crois que quand on est entre nous et qu'on en parle, on est tous dans ce cas*” ; mais ceci ne semble ne pas être reconnu, des propos comme : “*L'Education Nationale a complètement oublié...*” en témoignent.

Pour conclure ce premier chapitre, constatons que les contraintes de lieu et de temps sont bien des éléments constitutifs du “genre professeur d'A.P.” et qu'au-delà des différences de “genres d'établissements”, on retrouve des façons communes de penser et d'exercer le métier. Cette communauté de pratiques se retrouve aussi dans les paroles de P1, quand elle aborde le domaine des programmes officiels : “*... c'est qu'on est une discipline extrêmement ambitieuse quand même, dans ses objectifs par rapport aux autres... on nous demande de faire des choses qui ne sont pas très faciles... on adhère d'ailleurs... et en même temps on se retrouve face à un collège englué dans des habitudes qu'on arrive difficilement à faire bouger...*” ; P2 lui répond qu'effectivement, “*Quand on est entre nous et qu'on en parle on est tous dans le même cas...*”.

Nous avons observé, jusqu'alors, quelques variables externes à la volonté du professeur, liées aux strictes conditions d'exercice et influant fortement sur la pratique des enseignants d'A.P. Voyons à présent comment ces derniers appréhendent et mettent en œuvre les instructions officielles.

(Pour mieux comprendre le rôle des prescriptions, se référer à l'article de D. Faïta dans ce numéro, concernant “l'apport des sciences du travail à l'analyse des gestes professionnels dans les activités enseignantes”).

3.1.4. Des prescriptions pour travailler

Par leur action sur le terrain, autant que par leur statut de formatrices, P1 et P2 témoignent d'un haut niveau d'exigence professionnelle. Elles revendiquent leur adhésion aux programmes justement parce qu'ils sont ambitieux, même si aucune des deux ne manifeste le désir de les suivre à la lettre. Elles évoquent un “*fil conducteur*” (a.c.s P2), une part “*d'improvisation*” (a.c.s P1), inhérents à leurs pratiques professionnelles. Nous l'avons évoqué en introduction : les prescriptions ne disent pas tout, particulièrement en A.P. où les programmes restent flous. Mais au-delà de la part interprétative des textes, qui amène P1 et

P2 à inventer chacune ce qui n'est pas dit dans ces derniers pour les appliquer, elles se permettent d'inclure, au fur et à mesure à leur pratique, la part d'invention des élèves. Cette sorte de prise de risque, P2 la qualifie de : “ ce qui l'excite dans ce métier ”. Elle explique : “ *Moi j'ai mes objectifs, temporels, mécaniques, didactiques et d'enseignante par rapport à un programme, j'ai mes notions en tête, ... et finalement ils sont d'une certaine manière une ressource. Mais il n'y a pas tout : cette périphérie que je ne gère pas, et bien elle va amener, elle va enrichir quelque chose ...* ”. Tel le jazzman qui interprète un standard, c'est bien la part d'improvisation qu'elle développe pour faire face aux réponses imprévues qui l'intéresse ! On constate que souvent les professeurs d'A.P. trouvent naturel de jouer avec les normes, car ils estiment que c'est là un élément dynamique de leur pratique professionnelle. Nous l'avons évoqué, ce n'est pas par ignorance, par négligence ou incompréhension qu'elles opèrent ainsi, mais bien par choix ; c'est peut-être, mais nous ne développerons pas ici, la part “ d'artistique ” inhérente à cette discipline et à la formation initiale de ces enseignantes, qui se manifeste dans leurs pratiques professionnelles. La subjectivité du sujet et la ré-interprétation des prescriptions ne semblent pas être ici perçues comme un dysfonctionnement qui s'opposerait à l'organisation du travail. P2 pense qu' “ *on le fait tous* ” ; elle n'en est pas sûre car les enseignants d'A.P., rappelons le, travaillent le plus souvent seuls, mais cette pratique de refonte des programmes lui semble si évidente, qu'elle n'éprouve aucune gêne à en parler. Elle pense que, non seulement ses collègues agissent comme elle, mais qu'au-delà, les concepteurs des programmes ont conçu les prescriptions en tenant compte de cette pratique des professeurs d'A.P.; c'est particulièrement manifeste quand, au sujet de “ la règle ”, elle dit : “ *Je pense qu'elle est donnée ainsi pour qu'en fait, on y échappe !* ”. Nous retrouvons là, les “ règles du métier ” étudiées par Cru (1986) et au sujet desquelles il évoque le “ pouvoir de créer, d'autoriser et de permettre ” offert à celui qui les accepte. P1 et P2 ont, non seulement, connaissance de la règle, mais par un long travail d'élaboration personnelle, elles l'ont “ intériorisée ” et reconnaissent ceux qui ont fait de même, comme étant “ du métier ”, y compris, ici, les prescripteurs.

Malgré cette belle harmonie de pensée, nous avons mis en évidence au cours de notre analyse quelques points de discordance entre les deux collègues. Nous ne développerons pas ici en détail, mais nous constatons qu'en définitive les points d'achoppement relevés surtout par P1 : supporter le bruit, intervenir ou non pour régler un problème de discipline, adopter telle ou telle posture, portent sur des gestes liés à la gestion de la classe, et génériques de l'activité de professeur ... Même s'ils sont révélateurs de “ styles ” différents d'enseignants, il

ne s'agit pas de gestes particuliers au métier de professeur d'A.P. (*pour un développement des questions de genre et style professionnels se référer à l'article de J-Cl Mouton dans ce numéro*).

Nos premières conclusions nous amènent à penser que, malgré l'isolement de ces enseignants et le fait qu'ils présentent souvent leur travail comme l'expression de leur personnalité, nous soyons bien en présence, selon les termes de Cru, de " règles du métier ". Outre la très forte revendication d'un sentiment identitaire chez les professeurs d'A.P. et malgré l'absence de groupe sur le terrain, il y aurait une façon commune de penser le métier. Notre hypothèse semble confortée par les échanges menés avec d'autres collègues. Mais sachant que ces acteurs n'ont pas fait le même type d'étude, ne sont pas originaires de la même région, ne sont pas du même âge, comment ont-ils donc acquis ce genre ? Quelques explications pourraient être trouvées du côté des rencontres professionnelles occasionnées par les offres institutionnelles de la formation continue ou encore par des regroupements de type associatifs. Ainsi les unes par leur nature officielle, parfois obligatoire, souvent limitées géographiquement, et les autres sous couvert du volontariat diffusent et réactualisent le genre.

Après avoir survolé les grandes lignes génériques de ce métier, qui pour certaines (mais cette question dépasse le cadre de cet article) ne sont pas spécifiques aux A.P, attachons-nous à présent, à repérer l'origine de certaines compétences professionnelles actuelles de P2.

4. Circulation et posture du professeur, dynamique du groupe.

La " clinique de l'activité " (Clot Y., Faïta D., Fernandez G. et Scheller L., 2000), permet d'avoir accès à une part cachée du métier d'enseignant d'A.P. Nous allons voir en seconde partie, combien cette méthode apporte pour la compréhension des ressorts de l'action et des ancrages de l'expérience professionnelle (*pour davantage de détails méthodologiques cf. D. Faïta & M. Viera ; D.Faïta ; J-Cl Mouton dans ce numéro*). Nous avons étudié les mouvements dialogiques selon les théories de François (1998), en particulier pour le §X de l'a.c.s de P2. (On le trouvera en fin de texte, intégralement).

La séance de cours filmée, support des dialogues entre P1 et P2, débute ainsi : les élèves de 5°, en entrant en classe, trouvent sur leur table une photocopie format A3 d'un plan de Marseille, quelques feuilles de papier ou de plastique aux degrés de transparence différents. Ils doivent travailler à deux. Une phrase est alors inscrite au tableau par P2 : " Il y a 2 vents à Marseille : celui qui apporte la pollution, celui qui la chasse ". Un élève la lit à

haute voix, le professeur fait remarquer que c'est bien une virgule qui articule la seconde partie de la phrase et aussitôt lance : “ Top chrono ! C'est parti ! ”. Les élèves se mettent au travail ...

Arrêtons-nous un instant sur ce qui est peut-être une spécificité du jargon de l'enseignement des A.P : cette petite phrase qui sert de déclencheur au cours est appelée “ incitation ”. Il ne s'agit ni d'un “ énoncé ” qui renvoie peut-être trop à l'idée d' “ exercice ”, ni d'un “ sujet ” qui se limiterait à une thématique à travailler. Nous reviendrons sur sa fonction dans le dernier chapitre.

L'arrêt sur image du film correspond au moment où P2 passe quelques instants, penchée, à discuter avec une table d'élèves.

Afin de remonter la piste des moteurs cachés de l'activité de P2, de tenter de mettre à jour leur origine “historico-professionnelle”, nous avons relu successivement cet extrait en relevant et suivant des thèmes différents ; ces derniers sont systématiquement mis en regard avec les autres passages des autoconfrontations où ils apparaissent.

P2 conçoit ses cours comme un vaste mouvement, une circulation d'énergies allant du professeur vers les élèves et inversement. Elle-même incarne tout à fait cette dynamique : elle ne s'est, par exemple, jamais assise durant les cinquante-cinq minutes de la séance filmée. Dans le § X que nous regardons ici, la question initiale de E.L. portant sur le fait qu'il faut “ *que ça fonctionne* ” induit l'idée de mécanique, de système à mettre en ordre de marche. Cette mise en action évoque tout autant un parcours mental intangible, que sa manifestation dans la réalité matérielle de la classe : les déplacements ou changements d'attitude des élèves aussi bien que du professeur, en sont les indicateurs. Ces positionnements autant physiques qu'intellectuels, P2 les nomme souvent “ *posture* ” et c'est l'un des sous-thèmes dont nous avons choisi de suivre la circulation au fil de l'échange.

Un autre sujet émerge de cette piste de lecture : il s'agit du passé de P2 en banlieue parisienne qui, selon ses dires, est à l'origine de son “ positionnement ” professionnel actuel et par conséquent des “ *postures* ” adoptées pour pratiquer son métier. C'est donc l'évocation de cet épisode que nous avons retenu comme second thème associé. Enfin, nous reviendrons sur le rôle fondamental de “ l'incitation ” dans le cours d'A.P.

4.1 Les postures

Nous nous attacherons ici davantage à celles adoptées par le professeur plutôt qu'à celles des élèves, tout en supposant que chaque individu agissant en fonction des autres,

toutes ces attitudes sont intrinsèquement liées dans un système d'interactions au sein de la classe.

À E.L., qui s'étonne de la voir accroupie, les yeux au niveau de la table des élèves avec lesquels elle discute, P2 §Q, répond : “ *Donc, la parole et le regard, ça fait deux va et vient, qui demandent peut-être une posture plus agissante ! Supposons qu'il y ait des réalisations sur la table : si je me mets debout, ils vont me regarder comme ça, puis leur travail, et puis moi leur travail, puis eux ... Alors que là, la posture est vraiment liée au jeu de regards et à ce qu'il doit se passer : c'est-à-dire, au niveau du regard* ”. D'après P2, le corps et les mouvements du professeur prennent naturellement place dans la logique du cours et il lui semblerait même anormal qu'on ne se baisse pas pour se mettre au niveau des travaux des élèves. C'est pour elle une façon de décentrer l'attention des élèves puis de la recentrer sur leur travail : une technique pédagogique élaborée, une sorte de dialogue didactique muet. Elle va plus loin dans le § E, quand elle explique qu'en A.P. les enseignants n'ont pas tout à fait la même attitude que leurs collègues : “ *On a des comportements différents par rapport à eux, on a une motricité complètement différente : on circule, etc ...* ”. “ Motricité ” étant par définition l'ensemble des fonctions qui assurent les mouvements du corps ou d'une de ses parties, il semblerait que pour P2 ce soit pratiquement la fonction qui crée l'organe, et que par conséquent, la physiologie des professeurs d'A.P. serait particulière au sein du corps enseignant ! C'est bien sûr une extrapolation de notre part, mais les paroles de P2 sont là.

4.2. Le mouvement

4.2.1. Le mouvement du professeur

Bouger en classe est une nécessité professionnelle que P2 aborde à plusieurs reprises : §Q elle explique sa mobilité en classe en disant : “ *En allant, comme ça prendre des informations, des amorces de projets au tout début du cours, et en reconduisant l'opération, ça va me permettre de fédérer quelques groupes autour de mes objectifs ... Alors que ce petit travail, d'aller de l'un à l'autre, en fait c'est pour tisser ! ...* ”. C'est donc un travail de mobilisation des troupes, de régulation du travail et d'harmonisation de l'avancée commune de la réflexion qui est accompli ici. (Nous retrouvons cette idée de tissage dans l'article de D. Faïta §1.2, citant Daniellou). Outre cette importance majeure pour la dynamique de ses cours, sa mobilité est aussi directement opératoire. Dans le §S, elle annonce qu'elle n'a pas besoin de faire l'appel pour savoir s'il y a un absent car par “ *le fait d'être nomade dans la classe, on calibre vite qui il manque* ”. Cette façon de lier sans cesse la gestion de la classe et celle des contenus, est nous allons le voir une préoccupation permanente.

4.2.2 Mouvement général

Dès le §D à propos de deux élèves perturbateurs, elle est contente de constater à l'écran que “ *finalement, paradoxalement, je ne peux pas dire qu'ils sont brillants, mais agissants au moins, concernés* ”. Ces deux élèves, visiblement intéressés sont partie prenante dans la logique du cours, même si leur participation à la réalisation collective est minime ; c'est déjà un succès aux yeux de P2. Nous avons évoqué plus haut la métaphore mécaniste engendrée par la question de E.L. sur le “ *fonctionnement* ” du dispositif mis en place ; nous la retrouvons ici, §I liée à nouveau à l'incitation. P2 prend le risque que cette dernière “ *tombe à plat* ”, mais espère surtout qu'elle “ *... risque de faire moteur ...* ” ; P2 fait à nouveau référence au phénomène d'entraînement que l'on attribuerait à une courroie ou une chaîne de transmission, sauf qu'il s'agit de faire avancer ici non pas un véhicule mais toute une classe vers de nouveaux savoirs.

Cette idée d'interaction permanente entre les individus et événements de la classe se retrouve à plusieurs niveaux ; ainsi §J, P2 déclare à propos de la discipline à faire respecter : “ *..., je ne vais pas m'arrêter pour prendre un carnet, ou ce genre de chose. J'essaie plutôt de les mettre dans le mouvement ...* ”. C'est bien sur cette notion essentielle de mouvement, qu'elle insiste, persuadée que l'avancée du savoir ne peut se faire sans la participation des élèves. Plus loin §L, ce n'est plus la métaphore mécanique qui est employée, mais c'est au domaine de la physique des particules que P2 nous renvoie en nous invitant à “ *vraiment chercher dans l'incitation le noyau qui va dynamiser...* ” et qui par une réaction en chaîne “ *va faire sens après au niveau de l'évaluation !* ”. Plus près de nous, concernant l'avancée du travail en classe, la préparation des cours et la prévision du matériel, P2 déclare que “ *ça se triture, ça se malaxe, mais c'est complètement pris dans un mouvement et dans la vie* ”. Elle indique par là que rien n'est prévu pour être figé à l'avance et que c'est le vécu de la classe, l'évolution du groupe, l'expérience quotidienne de P2, qui servent de support à la réflexion du professeur. Son travail se déroule donc autant en classe qu'hors du temps scolaire, “ *dans la vie* ” dit-elle. Ses préparations de cours sont conçues, puis réajustées de semaine en semaine pour créer du lien et de la mémoire d'une séance à l'autre ; il en va de même quand systématiquement en fin de cours, elle fait inscrire dans le cahier de texte : “ *matériel-matériaux* ”, sans préciser lesquels. Les élèves doivent ainsi se rappeler l'objet du cours précédent, la nature de leur réalisation et déjà se projeter dans le futur en prévoyant des matériaux adéquats pour servir leur travail.

Bien plus loin, §V, revient la comparaison entre l'ensemble des enseignements et la spécificité d'un cours d'A.P. que nous avons relevé à plusieurs reprises lors des échanges : P2 dit à E.L. qu'afin qu'un élève arrête ses pitreries, elle a fait un petit signe “ *qui est là pour gérer le mouvement complètement fou qui se passe, par rapport à un cours classique...* ”. Par cette petite phrase, P2 fait comprendre à qui veut l'entendre, qu'en A.P. il ne s'agit pas d'une belle machine bien huilée qui tourne sans à-coups, mais que “ *c'est du mouvement en permanence !* ”. C'est à la fois la richesse et la fragilité de cette discipline, car comme le dit P2, il faut “ *gérer* ” sans cesse cette énergie et ses éventuels débordements, ce qui exige une extrême vigilance et mobilité de la part du professeur.

Nous pouvons conclure ce chapitre en constatant que si le travail du professeur et des élèves est distribué dans des lieux et des temps différents, l'activité, elle, ne se borne pas à ces limites : c'est par la constitution d'une continuité, d'une mémoire de classe, qu'on perçoit sa réalité ; quand, pour le dire comme Clot (1995), se manifeste “ du travail sans l'homme ”.

5. L'expérience en ZEP

Cette façon de concevoir son métier, P2 dit qu'elle l'a apprise. Force est de constater que jamais elle ne cite ses études à la Faculté ou sa formation professionnelle à l'IUFM (elle y est pourtant actuellement formatrice). Ce sont ses premières années d'enseignement en banlieue parisienne qui, selon ses dires, lui ont beaucoup apporté dans divers domaines de son activité. Nous rejoignons ici les travaux de Martine Kherroubi (*dans ce numéro*) à propos de **l'impact des établissements en ZEP sur la construction de la professionnalité enseignante**

En premier lieu, nous avons constaté que P2 laisse le choix de leur place aux élèves en classe, c'est nous dit-elle §D : “ *... une politique pédagogique pure et dure, finalement c'est le travail en ZEP-sensible à Sartrouville, qui me l'a appris* ”. Ces termes forts nous permettent d'affirmer que chez P2 il est bien question d'un positionnement, de choix particuliers par rapport à l'exercice du métier ; bien qu'ayant acquis depuis lors de l'expérience et du recul, elle conserve ces façons de faire qu'elle a fabriquées, car elle les juge efficaces.

Une autre facette de son activité, très importante aux yeux de P2, est elle aussi issue de ces premières années d'enseignement : il s'agit de la place accordée à l'usage et la forme du langage. §I, concernant la précision du vocabulaire, qu'elle exige aussi bien des élèves que d'elle-même, elle dit : “ *...je crois que c'est un vice que j'ai pris là-haut, à Sartrouville. Insister : la moindre chose est importante, pareil au niveau du vocabulaire* ”. Nous verrons,

dans le chapitre suivant, combien cette pratique langagière est devenue, pour P2, un outil. Notons qu'elle qualifie de " *vice* " ce geste professionnel qui, pourtant loin d'être une maniaquerie, est totalement inscrit et récurrent dans la logique de l'activité de cette enseignante. Par contre, nous pouvons supposer que si elle emploie ce terme, c'est parce qu'elle l'identifie comme l'une des spécificités de sa façon d'exercer le métier : c'est son " *style* " ...

Bien plus tard dans l'échange §J', elle reviendra à ses débuts professionnels, à propos du travail transdisciplinaire : " *Euh, oui, je crois qu'on en fait tout le temps ! Mais je ne me dis pas tout le temps : " tiens, là il faut que je noue avec ... "* ", mais ça aussi je l'ai gardé de Sartrouville ! Par rapport à la précision du vocabulaire, à la maîtrise de la langue, ces choses-là on les fait tout le temps ... ". Remarquons que ce qui lui semble de l'ordre de l'évidence, de la permanence, " *ces choses qu'on fait tout le temps* " elle les a construites depuis ses débuts. Ce n'est pas seulement d'une vague émergence du passé dont il est question, mais d'éléments que l'on a conservés pour leur pertinence après en avoir fait usage, et qui sont sans cesse améliorés ; ces derniers sont devenus automatiques et incorporés à sa pratique puisqu' " *elle ne se le dit pas tout le temps* ". C'est bien l'accès à sa " *genèse instrumentale* ", selon Rabardel (1995), qui nous est donnée par P2 en nous démontrant comment ses outils ont été construits selon l'avancée de ses exigences.

Notons par ailleurs que d'autres thèmes importants, comme le respect mutuel de la parole et du travail de chacun, apparaissent aussi dès les premiers pas professionnels de cette enseignante.

Mais revenons à ce qui apparaît comme l'outil le plus affiné et le plus efficace de P2, ce sur quoi repose une large part de son dispositif pédagogique : " *l'incitation* ".

6. Organisation du travail, organisation du milieu, situations d'interaction : " *L'incitation* ".

En termes d'ergonomie, l'incitation est un moyen de prescrire la tâche à réaliser par les élèves. Par la qualité de sa formulation, elle constitue le déclencheur de la mise au travail de ces derniers. Plus encore, nous allons le montrer, la richesse sémantique de cet énoncé est à l'origine de la diversité des réalisations des élèves ; ses contenus implicites, sont également la base de discussion entre les élèves et l'enseignant, autant en ce qui concerne les contenus disciplinaires que les moyens de mise en œuvre, autour desquels chacun peut se référer.

Nous déjà abordé, dans le §X étudié, à la question de E.L. concernant le fait “ *qu’il fallait que ça fonctionne* ”, P2 répond en citant directement l’incitation précédente : “ *Un abri de demain, pour une main, à quatre mains* ”. Cet énoncé, va lui permettre de donner à E.L. des éléments pour comprendre la logique de l’ensemble des dispositifs passés et présents ; ce qui a permis de mettre les élèves au travail aujourd’hui : “ *Il y a deux vents à Marseille : l’un qui amène la pollution, l’autre qui la chasse !* ”, s’inscrit dans une histoire. Ainsi, pour mieux comprendre l’enchaînement entre deux sujets, P2 avait pointé très tôt dans l’échange §F, la nécessité pour les élèves, de se saisir d’une certaine finesse de vocabulaire : “ *Juste avant, on avait travaillé deux notions : Transparent – Translucide ; les fines différences qu’il y a entre les deux. Évidemment, implicitement : l’opacité, entre autres. Donc, quand je propose dans la progression un autre sujet, je repère toujours les acquis, au niveau du vocabulaire* ”. (Souvenons-nous, que les élèves de P2 trouvent sur leur table, pour la séance filmée à propos des “ deux vents ”, des matériaux plus ou moins translucides). Elle avait repris son argumentation §H pour souligner que “ *l’incitation pour moi, c’est quelque chose d’important ! ... Car les termes sont là, je peux souligner avec eux, ça fait un point d’accroche fort* ”.

“ *On a vraiment l’impression d’être en cours de Lettres* ” avait relevé E.L. en constatant que P2 souligne auprès de ces élèves : “ *Il y a une virgule, il n’y a pas “et”, il y a une respiration ...* ”, s’étonnant de tant de minutie dans l’analyse formelle et sémantique de cette petite phrase. À cette remarque, la réponse de P2 est particulièrement significative concernant le sens qui se cache derrière une formulation aussi élaborée : “ *Oui, parce qu’il y a du contenu évidemment là-dedans, puisqu’on va retrouver après la notion de passage ... Et il y avait un point d’exclamation ! Ce point d’exclamation, on l’avait pris en considération. Ça allait se transformer en élément plastique !* ”. C’est donc à la fois une affaire de contenu, de notions précises à travailler, de prescriptions, de programmes, mais aussi une progression envisagée : “ *on doit retrouver après...* ”. Insistons sur le rôle majeur du langage, qui permet la transposition du champ littéraire à celui des A.P., le passage du langage écrit à des équivalents plastiques, mais nous y reviendrons.

Ajoutons une autre fonction fondamentale à l’incitation, que P2 introduit §L : cette phrase est non seulement le support de la réflexion mais aussi un outil de mise au travail des élèves, de mise en tension du groupe : le moteur de l’action. C’est particulièrement manifeste quand elle déclare : “ *une virgule, ça a du sens, etc ... Vraiment chercher dans l’incitation le noyau qui va dynamiser, qui va faire sens après au niveau de l’évaluation, ça c’est* ”.

important !”. (Rappelons-nous qu’elle avait fait remarquer immédiatement la place de cette virgule, quand l’élève avait lu l’inscription au tableau).

L’incitation est aussi le fil conducteur auquel on se réfère durant les deux séances que durera ce sujet et encore une fois la forme et le fond sont intrinsèquement liés ; ainsi bien longtemps après, §H’, lorsque la discussion porte sur l’évaluation des travaux des élèves, on retrouve soulignée l’importance cette petite phrase de départ et de sa ponctuation : “ ... *Le risque c’est toujours qu’ils oublient l’incitation, la finesse de cette virgule, etc... ! Donc, je les oblige à re-consulter l’incitation ... et justement en regard de l’incitation, on va voir ce qui est en jeu dans l’un et dans l’autre !*”.

Voyons plus précisément de quels enjeux il s’agit.

§K’, P2 dit : “ ...*Du début jusqu’à la fin, tout repose sur leurs productions ! Donc, ça n’aurait pas de sens si c’est ce n’était pas dans le respect de tout un chacun* ” ; cette déclaration, mise en regard de la précédente, indique qu’un va-et-vient permanent s’opère entre incitation et production. Il s’agit pour les élèves de s’adapter à la situation construite, pour eux, par le professeur. Même si les choix de réponse s’avèrent multiples, ces différenciations ne peuvent exister qu’en rapport à une contrainte : l’incitation. L’aspect différentiel des réalisations qu’elle a permis est le support du dialogue entre professeur et élèves, mais aussi de ces derniers entre eux, du début à la fin du cours. C’est à cette occasion que se repèrent les choix techniques, les procédures engagées, les négociations pour répondre aux contraintes esthétiques : ici, par exemple, le choix des matériaux en fonction de leurs qualités expressives ...L’incitation est donc génératrice d’un milieu de travail pour les élèves.

Le milieu, dont il est question ici, n’est pas compris au sens de Brousseau (1988) en didactique des mathématiques, comme la création des conditions matérielles nécessaires à l’apprentissage. Il s’agit pour nous de l’organisation du milieu de travail des élèves pour qu’ils étudient des questions, à l’aide d’outils de pensée qu’ils doivent s’approprier à travers l’usage qui en est fait en classe. Ainsi nous l’avons constaté, P2 n’a pas besoin d’explications superflues quand elle parle d’ “ abri ” dans son incitation : les élèves savent par expérience qu’il s’agit de comprendre “ construction ”, voire “ architecture ”, car cela s’inscrit dans une “ histoire de la classe ” passée et à venir. On le voit, le milieu, le groupe et le développement de l’activité sont indissociables. La classe n’est donc pas seulement un lieu d’interaction entre un enseignant, des élèves et un savoir ; c’est aussi, selon Amigues (2002), un “ milieu-classe ” qui assure les conditions propices à des actes de pensée et génère des connaissances, afin que s’opère une construction conjointe du savoir enseigné et de l’identité personnelle des individus en présence.

Enfin, pour en terminer avec le rôle de l'incitation, constatons que les objectifs d'enseignante de P2 sont multiples et totalement inscrits au préalable dans la conception de l'incitation. Ainsi quand elle rappelle “ *l'histoire de deux vents* ” et que “ *travailler à deux ça a du sens* ”, elle précise que c'est à cause “ *des objectifs d'A.P.* ” qui sont ici en jeu, mais auxquels elle a associé “ *des objectifs de savoir-être liés implicitement à l'incitation* ”. Encore une fois, P2 renforce la logique de sa démonstration passant du texte proposé aux élèves aux effets escomptés sur ces derniers. Les “ *savoir-faire notionnels* ” sont de l'ordre des “ *objectifs d'A.P.* ”, c'est-à-dire des prescriptions officielles, mais revenant à l'énoncé, elle précise qu'il s'agit que, les deux élèves perturbateurs et récidivistes, “ *deviennent ces 2 vents* ” et que même s'ils ne “ *passent par les objectifs d'A.P.* ”, ils auront “ *traversé* ” l'éducation à la citoyenneté “ *dans des objectifs comme ça* ”.

Après nous avoir démontré que pour les élèves un passage de la compréhension de la syntaxe était nécessaire, pour mieux se saisir des enjeux plastiques sous-jacents, P2 vient de nous faire comprendre qu'il s'agissait de plus, qu'ils intègrent et transposent, (plus ou moins consciemment), ces nouvelles composantes à leur comportement. Ainsi, dans la façon qu'a P2 de concevoir son métier, nous constatons qu'il n'y a pas de dichotomie entre gestion de la classe et avancée des savoirs.

Conclusion

Dans l'activité d'organisation du milieu du travail scolaire que nous considérons, “ *savoirs* ”, “ *collectif* ”, “ *mémoire* ” et “ *positions et actions individuelles* ” sont des objets étroitement associés. Cette spécificité de l'approche ergonomique semble particulièrement servir la compréhension de l'activité des professeurs d'A.P., nimbée à première vue d'un “ *flou artistique* ”, autant pour les modalités de mise en œuvre des prescriptions que pour les références artistiques à présenter aux élèves. Le travail d'imagination, de rédaction, de peaufinage que P2 fournit pour élaborer ses incitations est pour nous l'affirmation qu'elle les considère et les façonne comme des outils à sa main. Cette appropriation et personnalisation de ce “ *pilier* ” des dispositifs en cours d'A.P., issues de son expérience professionnelle et de ses choix, en font pour P2 un instrument. Son action, bien que singulière, s'inscrit dans l'aspect générique du métier et son organisation institutionnelle : elle n'a pas tout à inventer, elle s'appuie sur des “ *façons de faire* ”, des “ *routines* ”, des techniques et des automatismes qui, même si elle pense ne pas les avoir apprises, sont devenues des compétences incorporées. C'est autant le métier qui parle, que l'expérience. Cette intervention de la subjectivité dans la pratique professionnelle trouve des éclairages par l'approche historico-culturelle de l'activité.

Ainsi, quand P2 fait plusieurs fois référence à son passé en ZEP, en déclarant que c'est de là que lui viennent certaines des habitudes professionnelles qu'elle a conservées depuis, c'est bien à une actualisation de son expérience que l'on assiste.

Au-delà de l'approche didactique déjà menée par Gaillot (1997) sur l'enseignement des A.P., les zones d'ombre sur la façon dont se construit une mémoire commune de l'enseignement de cette discipline doivent être explorées tant au niveau individuel que collectif. Ainsi, nous pourrions établir si les gestes du métier des professeurs d'A.P. sont spécifiques, ou comparables, avec ceux de leurs collègues d'autres matières.

Annexe : Texte intégral du § X de l'a.c.s de P2

***1E.L** : Là, tu passes finalement pas mal de temps, à essayer de faire le médiateur. Tu veux absolument que ça fonctionne ? C'est important ?

2P2 : Oui, parce qu'on est déjà passé par là quand on a fait : " Un abri de demain, pour une main, à quatre main ". Ils ont bien vu que construire ça se fait avec plusieurs matériaux, précisément pour cette incitation, ça s'est fait à plusieurs et que la construction avait du sens à partir du moment où il y avait de la cohésion des matériaux et de l'équipe ! Comme là, il s'agit d'une histoire de deux vents contradictoires, travailler à deux, ça a du sens aussi. Et finalement, les objectifs vont être des objectifs d'A.P..., mais, et je pense que ça me vient aussi des banlieues de la région Parisienne ZEP-sensibles, j'essaie toujours de mettre des objectifs de savoir-être liés implicitement pour moi à l'incitation. C'est-à-dire, dans un premier temps, à des savoir-faire, notionnels, à des objectifs d'A.P... Là, c'est deux fortes têtes, et il s'agit qu'ils deviennent ces 2 vents qui font que Marseille existe avec sa pollution et son air. Voilà, donc je fais médiateur ! M & J-L ne travaillent pas, mais ils font équipe ! Donc, ils ne vont pas passer par les objectifs d'A.P..., que cette autre équipe a traversés, mais eux ... Donc tu vois à quel point l'individu compte énormément. Les enjeux de la création sont des enjeux de motricité, mentaux et comportementaux au sens large. C'est pour ça, que ce terme de posture, en A.P..., je ne le prends pas au seul sens de geste. Bon et puis là on travaille avec des élèves qui sont des pré adolescents, quand on parle de citoyenneté, et bien ça se gère à ce moment-là ! Ça se traverse dans des objectifs comme ça.

Et je m'arrête, parce que là c'est important : quand tu parlais du bruit ... En fait, avoir une attitude citoyenne, par exemple : c'est pas parce que je vais leur interdire de faire du bruit, et que j'aurai le silence total, qu'ils auront une attitude citoyenne ! Peu m'importe qu'il y ait du bruit, à partir du moment que c'est parce qu'ils se parlent, pour construire un projet commun ! Donc, finalement ça n'aurait pas de sens de le leur interdire, je n'arriverais pas à le gérer mentalement ! Alors que le fait qu'Ilan et Clovis s'entendent, là ça a du sens !

3E.L : C'est prendre part au débat ?

4P2 : Voilà, et pour moi ça a de l'importance. Le fait qu'il y ait une parole trop élevée ça n'a pas d'importance : au contraire, c'est d'une certaine manière constructif, alors que leur parole à eux m'inquiète. Si je me dirige vers eux, c'est qu'il y avait une tonalité qui m'inquiétait...

Bibliographie

AMIGUES, R. (2002). L'enseignement comme travail. In Bressoux, P. (Ed.). *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction*. Note de synthèse pour Cognitique. Université Pierre Mendès France, Grenoble 2.

AMIGUES R. et **ZERBATO-POUDOU M-T.** (1996) *Pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris : Dunod

AMIGUES R. et **ZERBATO-POUDOU M-T.** (2000) *Comment l'enfant devient élève*. Paris : Retz.

BROUSSEAU G., (1988) Le contrat didactique : le milieu, *Recherches en Didactique des Mathématiques*, Vol. 9 / 3.

CLOT Y., (1995) *Le travail sans l'homme ?* Paris : La Découverte.

CLOT Y., (1999) *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF

CLOT Y. et **FAÏTA D.**, (2000) Genres et styles en analyse du travail, concepts et méthodes, *Travailler* N°4.

CLOT Y., **FAÏTA D.**, **FERNANDEZ G.** et **SCHELLER L.**, (2000) Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité, *Pistes* Vol 2 N°1.

CRU D., (1986) *Règles de métier. Collectif et travail de métier ; sur la notion de collectif de travail*. Séminaires AOCIP Paris.

DANIELLOU, F., (1996), « Questions épistémologiques autour de l'ergonomie », in *L'ergonomie en quête de ses principes*, Toulouse, Octarès Editions.

ESPINASSY L., (2001) *Analyse de l'activité enseignante en Arts Plastiques au collège*, mémoire de D.E.A en Sciences de l'éducation, Université de Provence

FRANÇOIS F., (1998) *Le discours et ses entours*, Paris : L'Harmattan

GAILLOT B-A., (1997) *Arts Plastiques, éléments d'une didactique critique*, Paris : PUF, L'éducateur.

M.E.N (1999) *Accompagnement des programmes de 3^o*, Livret 4, Paris : CNDP

RABARDEL P., (1995) *Les hommes et les technologies*. Paris : A. Colin.

SAUJAT F., (2001) Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Éducation permanente* N°146.

VYGOTSKI L.S., (1934 - 1997) *Pensée et langage*. Paris : La Dispute