



**HAL**  
open science

## Que fait la danse au corps enseignant ? Les enjeux d'une formation expérimentale pour les professeurs débutants

Laurence Espinassy

### ► To cite this version:

Laurence Espinassy. Que fait la danse au corps enseignant ? Les enjeux d'une formation expérimentale pour les professeurs débutants. Printemps de la recherche en ESPE : édition 2016, RESPE, Mar 2016, Paris, France. pp.168-182. hal-01622703

**HAL Id: hal-01622703**

**<https://hal.science/hal-01622703>**

Submitted on 29 Mar 2018

**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.

# **Que fait la danse au corps enseignant ? Les enjeux d'une formation expérimentale pour les professeurs débutants**

Laurence Espinassy

*ESPE Aix Marseille Université ; laboratoire EA 4671 ADEF  
laurence.espinassy@univ-amu.fr*

## **Résumé**

L'ESPE d'Aix-Marseille et le Ballet Preljocaj s'engagent dans un partenariat déclaré par les deux ministères de tutelle, et élaborent un programme de formation à destination des futurs professeurs dans le cadre d'un Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle, pour la rentrée 2015-16. Nous rendons compte de cette expérience novatrice de formation, qui articule en continu la pratique artistique et le travail enseignant et des premiers résultats de recherche la concernant. Cette mise en parallèle de deux sphères d'activités Danse/Enseignement est-elle propice au développement de compétences professionnelles, telles que l'autonomie, la créativité au travail, la gestion de situations complexes (faire face à son « public », investir l'espace de sa classe, tenir son rôle,...) ou le travail en équipe ? Du point de vue de la recherche, il s'agit d'apporter des éléments de réponse sur les effets escomptés par la mise en œuvre de ce dispositif.

## **Mots-clés**

travail enseignant, danse, compétences transversales, développement professionnel, techniques du corps, formation

**Title :** What does dance bring to teaching staff ? The challenges of experimental training for junior teachers

## **Abstract**

The ESPE d'Aix-Marseille and Ballet Preljocaj are undertaking a partnership through the two relevant Ministries, and are developing a training programme designed for future teachers as part of an Arts and Cultural Education Scheme, for the start of the 2015-16 school year. We are reporting on this innovative training experience, which organizes artistic practices and teaching work in an on-going way as well as the initial research results. Is this alignment of two spheres of activities Dance/Education conducive to the development of professional skills, such as independence, creativity at work, management of complex situations (coping with one's "public", making full use of the space in one's classroom, fulfilling one's role, etc.) or teamwork ? From a research point of view, it involves providing answers in terms of expected effects by implementing this system.

**Keywords** teacher work, dance, cross-curricular skills, professional development, body techniques, training

## **Texte long**

L'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) d'Aix-Marseille et le Ballet Preljocaj (Centre National Chorégraphique) s'engagent dans un partenariat déclaré par les deux ministères de tutelle (Éducation Nationale, Enseignement Supérieur et Recherche & Culture et Communication) qui souhaitent généraliser « une éducation culturelle et artistique de qualité » et annoncent que la formation des enseignants sera renforcée (feuille de route conjointe du 11/02/2015, p.3). Cette volonté s'inscrit dans le contexte de la Loi de Refondation de l'École (8/07/2013) et de la Réforme du collège (J.O. du 20/05/2015).

Un programme de formation à destination des futurs professeurs dans le cadre d'un Parcours d'Éducation Artistique et Culturelle (PEAC, B.O. n°28 du 9/07/2015), est élaboré et mis en œuvre par l'ESPE et le Ballet à la rentrée 2015-16.

Ce projet qui articule en continu la pratique artistique, le travail enseignant et la recherche cherche à mettre en interaction deux sphères d'activités : le travail des danseurs et celui des professeurs. Par une approche par le PEAC, il est espéré que la dynamique dans laquelle les étudiants seront placés leur permette de développer certaines compétences professionnelles dites « transversales ». Du point de vue de la recherche, il s'agit d'apporter des éléments de réponse sur les effets produits par la mise en œuvre de ce dispositif.

Nous proposons d'abord de décrire rapidement le dispositif de formation, puis le cadre théorique et méthodologique de la recherche. La seconde partie expose une étude de cas, et enfin, la discussion porte sur les premiers résultats de recherche et leurs retombées possibles en termes de formation.

## **1. Les contextes**

### **1.1 Le dispositif de formation**

Le projet est proposé à une trentaine de professeurs stagiaires volontaires des premier et second degrés de toutes disciplines, et s'ancre dans les modules dédiés au mémoire professionnel. Ce dispositif est construit sur un principe d'alternance, d'une demi-journée au Ballet et l'autre à l'ESPE. Il ne s'agit pas d'apprendre à danser mais de découvrir le monde de la danse. Une immersion au contact d'artistes en création au Pavillon Noir (résidence du Ballet) est donc retenue comme principe d'action pour permettre aux étudiants d'expérimenter des processus de création chorégraphique, et d'observer le travail des danseurs, de comprendre l'expérience de l'artiste, de son point de vue d'interprète ou de créateur.

Les formateurs de l'ESPE assistent et/ou participent aux ateliers dansés. Dans l'expérience collective de cette nouvelle activité, hormis une formatrice, personne n'étant spécialiste de la danse, chacun est mis sur un pied d'égalité, intellectuelle et physique, en tant qu'apprenant. Ainsi, la co-

analyse, produite par les formateurs et formés, sur les situations dansées et les difficultés rencontrées pour comprendre et pour apprendre, contribue, d'une part, à la construction d'un regard analytique et réflexif chez les étudiants sur leurs propres pratiques professionnelles naissantes d'enseignant, et d'autre part, à reconsidérer la posture et la fonction du formateur.

Chaque étudiant (ou groupe de 3-4 étudiants selon leur choix de sujet de mémoire) bénéficie de la co-tutelle d'un(e) artiste et d'un(e) enseignant-chercheur pour développer et organiser leur pensée sur le produit de ces aller-retour continus entre leur expérience vécue au Ballet, et leurs activités d'enseignement sur le terrain. Le fruit de cette réflexion est formalisée par un mémoire de master 2.

Le dispositif de formation a débuté avec deux groupes d'étudiants professeurs stagiaires, enseignant à mi-temps en établissement scolaire. Plusieurs d'entre eux doublaient leur année de titularisation, ayant éprouvé des difficultés, autant didactiques que posturales, pour entrer dans le métier. L'une, prénommée Zoé, a accepté d'être filmée en classe fin novembre 2015, soit presque au terme de ce premier semestre dansé. C'est son cas qui sera analysé en seconde partie.

## **1.2. Cadre de la recherche**

Nos travaux se situent dans le champ de l'analyse ergonomique de l'activité (Amigues, Faïta et Saujat, 2004 ; Faïta et Saujat, 2010) qui permet de considérer l'activité à travers laquelle les professeurs, individuellement et collectivement, s'efforcent de surmonter les obstacles et les dilemmes qu'ils rencontrent dans la réalisation de leur travail lorsqu'ils tentent de transformer les cadres et les moyens de l'exercice du métier en instruments de leur activité (Saujat, 2010). Ce cadre vise, à la fois, à susciter le développement de l'expérience professionnelle, et à rendre compte du développement provoqué. Nous considérons la tension entre les résultats du travail sur son objet (l'organisation des conditions de l'étude par l'enseignant), son efficacité au sens strict, et les effets du travail sur le(s) sujet(s), en termes de santé au sens large. Ici la santé est entendue comme le processus qui témoignerait de la manière dont la vitalité organique « s'épanouit chez l'homme en plasticité technique et en avidité de domination du milieu » (Canguilhem, 1966 :133). Notre approche est aussi inspirée par la perspective wallonienne (1954/1985) du rôle de la pluralité des milieux dans les processus à travers lesquels ne cesse de se produire le sujet. Il ne s'agira donc pas ici de traiter particulièrement la question des milieux didactiques.

Qu'attendre donc de la confrontation de deux sphères d'activité, Enseignement et Danse, qui se renvoient l'une à l'autre ? En tant que formateur, nous parions sur le potentiel formatif cette situation qui se situe au croisement de différents contextes et milieux de vie et de travail. Ces milieux pourraient fonctionner, « sous certaines conditions, comme des zones potentielles de développement et d'apprentissage professionnel » (Félix et Saujat, 2008) susceptibles d'aider ultérieurement les enseignants débutants à faire face aux multiples modalités de travail qu'on leur

demande simultanément de mettre en œuvre pour satisfaire aux exigences de la Refondation de l'École.

À quelles compétences et situations de formation renvoient des prescriptions aussi diverses que : développer une singularité professionnelle dans ou hors la classe, seul ou en équipe ? Gérer des situations complexes, faire face à son « public », investir l'espace de sa classe, tenir son rôle... ? Établir des coopérations entre les différents acteurs qui interviennent dans divers dispositifs associés à l'École, dans des temporalités et des spatialités différentes ? Concevoir des situations d'enseignement dans une démarche de projet ? Porter un regard analytique sur la pratique professionnelle des autres ?

Pour le chercheur, il s'agit de trouver les moyens permettant de relever des indices d'un éventuel développement professionnel lié à cette situation de formation, puis d'analyser ce type d'« observables » (Félix, Amigues, Espinassy 2014).

## **2. Premiers résultats**

Les passages de discours qui servent de support à la présente analyse sont issus d'un cadre méthodologique « d'autoconfrontations » (Clot, Faïta, 2000 ; Faïta, Saujat, 2010), faisant appel à l'enregistrement vidéo de séances de classe, auxquels sont confrontés les enseignants filmés. Il s'agit d'une co-analyse des traces filmées de cette activité, entre praticien et chercheur. Dans le chapitre suivant (2.1), les extraits inclus dans le texte suivent la chronologie du dialogue entre Zoé et le chercheur.

Dans le chapitre 2.2, nous avons ensuite étudié le mémoire de master écrit par Zoé sur le sujet de son choix, six mois après l'atelier dansé et son autoconfrontation. Nous considérons ce document comme une autre trace de son activité de formée ; il ne s'agit pas d'analyser chacun des termes, mais d'y repérer des indices de développement professionnel en regard du discours tenu au sujet des mêmes thèmes, en début d'année.

### **2.1 Prise de conscience**

Zoé, qui enseigne les arts plastiques, est surprise de son apparence : « Je trouve vraiment qu'on voit que là je joue un rôle parce que j'ai le visage très fermé, alors que en temps normal non... ça me ressemble pas en fait ». Au chercheur qui lui demande quelles en sont les causes, elle répond : « Je pense que... c'est vraiment la mise en condition, le rôle de professeur, et... j'ai toujours eu un souci : j'ai toujours eu peur de manquer d'autorité et du coup, j'ai tendance à me fermer pour montrer que... je suis présente que... j'ai eu de l'autorité etc. Je ne savais pas que j'étais si fermée du visage, je me pensais un peu plus avenante ». Nous remarquons qu'elle lie la représentation qu'elle a de l'image du professeur et son autorité supposée, et qu'elle se surprend à dissocier totalement sa posture professionnelle de sa nature habituellement aimable. Zoé constate avec le chercheur qu'elle est physiquement « très tendue » et contrainte dans ses déplacements par la disposition de la classe instaurée par son tuteur de stage : « Je mets un point d'honneur, à vraiment bouger, à aller au contact des élèves, parce que je me sens sinon trop... enfermée là derrière le bureau ». À la question du chercheur qui lui demande si elle pense qu'en étant plus souriante, plus

ouverte, elle perdrait ton autorité, elle répond : « Je sais pas. Non je pense pas du tout. Au contraire peut-être que... ça amènerait quelque chose en plus, mais là je me sens vraiment très fermée. Pourtant là, je vais les voir ; donc finalement je suis ouverte, vu que je les aide, je leur réponds. Mais ce visage vraiment... ça fait très bizarre ». Zoé prend conscience de la dichotomie entre son visage fermé et son attitude avenante et active envers les élèves ; bien qu'elle s'oblige « à vraiment bouger », elle découvre ici un pan efficace de son activité enseignante qu'elle ignorait jusqu'alors ; elle va jusqu'à imaginer qu'elle pourrait faire autrement parce que « peut-être que... ça amènerait quelque chose en plus ». Plus tard dans l'entretien, elle réalise que sa voix porte et qu'on l'entend bien, et que son registre gestuel (pour demander le calme par exemple) à l'adresse de l'ensemble de la classe est bien perçu, alors que depuis ses débuts, sa petite taille lui fait craindre de disparaître aux yeux des élèves. Elle dit avoir « naturellement » trouvé une façon non verbale de dire : « Stop, je vais venir te voir, tu attends, tu lèves la main, j'arrive » ; elle n'autorise pas qu'on lui coupe la parole parce que : « ça c'est très fatigant ».

Manifestement, Zoé a trouvé une façon efficace et économe d'instaurer des règles et d'asseoir son autorité, pourtant elle persiste dans son idée qu'elle a : « du mal à théâtraliser, [...] et à faire un tout, entre la gestuelle, la voix et j'ai peur d'être ridicule si j'utilise souvent ces gestes amples ».

Poursuivant la discussion sur le fait qu'elle craint de « ne pas être prise au sérieux », et se fixant sur le film de son activité, elle revient sur ses propos : « c'est comme ça que je le sens, alors que là [sur le film] je le vois bien... ça changerait rien en fait, et ça ne serait pas ridicule du tout ». À nos yeux, ces retournements d'analyse : « c'est pas vrai du tout en fait » suite aux constats du réel de son action : « je le vois bien là », et l'ouverture de possibles pour son activité future, sont des effets développementaux du cadre méthodologique.

L'entretien aborde à nouveau la difficulté de « faire un tout » entre ce que l'on est dans la vie, et le « rôle du professeur théâtralisé », avant d'aborder les ateliers dansés au Ballet. Quel lien établit-elle entre « sa peau du vendredi au ballet et celle de prof. du lundi » ? Zoé explique en riant : « Alors quand je mets ma peau de danseuse, ... il n'y a plus aucun ridicule... enfin je me laisse aller, j'oublie tout en fait quand je suis en danse donc, voilà je ne suis même plus le professeur que je suis, je ne suis plus rien en fait, je réponds à ce qu'on me dit, aux consignes, etc. ». Il semble que le changement de contexte permette à Zoé d'effacer ses craintes d'échec dans sa formation professionnelle et d'y tenir un nouveau rôle. Pour reprendre les termes de Vygotski (1925/1994), cette formation délocalisée et atypique lui offre l'opportunité « de se voir autrement » et de se « jouer autrement ». Par ailleurs, sa position d'apprenante au Ballet pourrait lui faire reconsidérer à terme sa posture d'enseignante face à ses élèves.

Zoé évoque celle de Céline la danseuse qui anime l'atelier dansé au Ballet : « ce qui fait sa présence en plus, c'est qu'elle a une attitude : je trouve que là j'avais le visage fermé et Céline elle a toujours le visage qui nous montre qu'elle aime ce qu'elle fait, qu'elle aime le transmettre. Et là [sur le film en classe], on ne dirait pas que j'aime transmettre ma discipline ou des connaissances ou les arts... Je pense qu'il faut que je joue beaucoup plus avec la mouvance de mon corps, que je prenne conscience qu'il peut des

fois se désarticuler, il peut montrer quelque chose, transmettre quelque chose, un langage ». De sa lecture de l'activité de Céline, Zoé relève des indices d'efficacité : elle établit un lien entre l'amour de son métier de danseuse, son expression rayonnante et portée vers le public à qui elle enseigne. Zoé en déduit des éléments explicatifs de la difficulté dans laquelle elle se trouve ; il semble qu'ici sa confrontation à l'activité de Céline lui permet de déployer des possibilités qu'elle n'avait pas encore envisagées jusqu'alors, notamment de l'usage de son corps.

Elle enchaîne en donnant un autre niveau d'explication : « Peut-être que... ma posture en classe là, c'est aussi un manque de maîtrise de ma part, au niveau de tout ce qui est vocabulaire, que je suis pas sûre de moi, et j'ai peur de dire une bêtise... ». Elle affirme avoir : « un très haut niveau d'exigence, parce que comme tout professeur, on aimerait être parfait mais ça n'existe pas la perfection... ». Elle en conclut que : « c'est un manque de confiance, tout simplement ». Notons les usages pronominaux, « on », « je », qui permettent d'éclairer les transformations, les déplacements que Zoé opère dans ces aller-retour entre la représentation idéalisée qu'elle se fait du métier de professeur et le sentiment d'insatisfaction qu'elle éprouve en s'observant en situation de classe, tout en commençant à établir un lien entre son manque de maîtrise de certains enjeux disciplinaires et son manque de confiance en soi.

## **2.2 Le mémoire professionnel**

Lors de l'autoconfrontation, la discussion s'est orientée sur l'atelier peinture que Zoé a initié hors temps scolaire avec certains de ses élèves volontaires. D'après elle, cet atelier instaure un « rapport privilégié et tout autre » avec les élèves, « c'est... Je vous apprend ce que j'aime faire et du coup... Je vous le transmets et d'une autre manière ». Elle dit y être à l'aise car la peinture, dont elle maîtrise les techniques et certaines références disciplinaires « c'est son truc » ; elle lui permet d'être en confiance avec les élèves. Il semble que Zoé ait créé un cadre propice, dans le collège au-delà de sa classe, pour jouer son rôle de professeur tout en conciliant la personne qu'elle est, ce qu'elle aime et son travail d'enseignante.

Au deuxième semestre, suite à l'expérience au Ballet, alors qu'aucun sujet de mémoire n'était imposé et que d'autres étudiants ont choisi des thèmes aussi différents que l'inclusion du handicap, la discrimination de genre liée à la danse, l'intervention de danseur en classe primaire, etc., le choix de Zoé se porte sur la « mise en œuvre d'un projet », soit la création de l'atelier peinture au sein de son établissement. Les citations qui suivent sont extraites de ce mémoire.

Mettant en parallèle son activité en classe et en atelier, sa réflexion porte à la fois sur les modalités de mise en œuvre et sur les ressorts didactiques et pédagogiques des deux situations : « j'ai pris la décision d'essayer de constituer un atelier en totale autonomie où je suis maître du déroulement et de l'élaboration des séances et des objectifs à atteindre ». Cette débutante qui dit manquer de confiance en elle, a dû « instaurer une relation de confiance avec l'équipe pédagogique et administrative ». Elle explique ses objectifs : « une envie de transmettre mes connaissances

dans le domaine de la peinture et celle de rendre l'élève acteur mais aussi auteur. Cet atelier est participatif : le professeur est autant acteur que l'élève et tout se passe par des expérimentations dans la mise en action / en activité » ; notons que cela s'apparente aux modalités de la formation à laquelle elle a participé. Nous n'avons pas le loisir d'approfondir ici, mais un chapitre entier est dédié aux « Bénéfices et estime de soi » où l'on peut lire concernant sa pratique enseignante que de « nombreuses choses en classe ont été modifiées suite à l'atelier » dont les principales portent sur :

- son autorité : « j'avais du mal à autoriser certaines choses et à percevoir et déterminer les limites à ne pas franchir » ;
- sa capacité à « sortir de l'environnement de la classe et prendre en compte l'espace qu'offre l'établissement » ;
- la conception de ses dispositifs de cours : « des consignes plus courtes, plus d'expérimentations, moins de contraintes, pour que les élèves aient plus de liberté en terme d'expression » ;
- l'implication dans l'établissement : « j'ai compris que par mon investissement je pouvais générer l'envie d'apprendre et l'envie que l'on me fasse confiance ».

Remarquons que l'on retrouve dans les axes principaux du mémoire de Zoé de nombreuses préoccupations révélées lors de l'autoconfrontation six mois plus tôt.

En fin d'année, lors de sa visite finale en vue de la titularisation, l'inspecteur pédagogique fait part à l'équipe de formateurs qui suit Zoé à l'ESPE, d'une « véritable métamorphose » la concernant, autant dans les dimensions relationnelles avec l'institution et ses élèves, que dans celles liées à son autorité didactique et pédagogique, et il valide son année.

### **3. Discussion**

Nous aurions souhaité exposer ici des résultats concernant les autres participants à ce projet, dont les mémoires témoignent tous d'une appropriation singulière de ce dispositif de formation. Mais il nous semble intéressant de raisonner à partir de la singularité du cas de Zoé, « non pour y borner son analyse ou statuer sur un cas unique, mais parce qu'on espère en extraire une argumentation de portée plus générale, dont les conclusions pourront être réutilisées pour fonder d'autres intelligibilités » (Passeron et Revel, 2005 : 9), concernant ici les difficultés des débutants et l'efficacité des dispositifs de formation.

Nous retiendrons de l'analyse précédente deux points marquants : la prise de conscience de Zoé du potentiel d'« usage de soi » (Schwartz, 2001) qui l'incite à modifier sa présence corporelle, et, sa créativité au travail : l'atelier, est un dispositif qui ouvre à de nouvelles modalités d'enseignement de sa discipline, et qui lui permet de résoudre le dilemme entre « être soi même » ou « être un professeur ».

Le corps du professeur est largement ignoré par les recherches en éducation, et rarement mobilisé par les travaux sur les pratiques effectives enseignantes alors que selon Mauss, « le corps est le premier et le plus naturel instrument de l'homme » (1950 : 372), et qu'il est selon Leplat (1997) le siège des compétences incorporées. L'auteur considère que les techniques du corps, constitutives de la personne et instrument de son

action sur l'environnement, échappent essentiellement à la conscience. On a vu combien l'ébranlement émotionnel de se découvrir « si fermée » à l'écran, a été productif sur Zoé afin d'établir une relation consciente à des objets de travail dans le cadre de l'autoconfrontation (Clot & Faïta, 2000) ; La double décontextualisation, créée à la fois par le dispositif de formation et par le cadre méthodologique, a permis à Zoé, dans un premier temps la prise de conscience de sa posture physique liée à son malaise psychologique, et ensuite, d'imaginer modifier son rapport au monde professionnel pour agir y autrement et avec les autres.

Avec l'atelier peinture, elle a organisé en construisant un « espace des formes possibles » de son activité conjointe avec les élèves et avec les membres de la communauté éducative, « un milieu qui offre des ressources susceptibles d'être saisies comme des occasions de développement de cette activité conjointe » (Amigues, Faïta et Saujat, 2004), et dont témoignent ses progrès en termes relationnels et de conception didactique et pédagogique en classe. Au final, l'analyse de l'activité de Zoé met en avant la dimension « créative » de son travail : en tant qu'enseignante débutante, elle ne se contente pas de vivre dans ce contexte du collège qu'elle considère comme anxiogène (car en échec l'année précédente), où elle exerce et apprend à la fois son métier ; pour vivre au travail, elle développe son activité, ses objets, ses instruments (Rabardel, 1995) en affectant son milieu de travail par ses initiatives.

Pour conclure, ce dispositif de formation par le PEAC ouvre sur la possibilité de penser différemment la formation au métier enseignant, en mettant au centre la question du développement de leur pouvoir d'agir, selon nous lié à une puissance d'expansion, qui pour Canguilhem n'est autre que la santé qu'il définit ainsi : « Je me porte bien dans la mesure où je me sens capable de porter la responsabilité de mes actes, de porter des choses à l'existence et de créer entre les choses des rapports qui ne leur viendraient pas sans moi » (2002 : 68).

La grande satisfaction, voire la joie, de l'ensemble des acteurs ayant participé à ce dispositif de formation, autant étudiants, danseurs, formateurs, chercheurs, nous permettent de soutenir l'hypothèse que la créativité, la santé et l'efficacité au travail auraient des ressorts communs, qui gagneraient à être davantage pris en compte dans la formation initiale et continue des enseignants (Faïta, Saujat, 2010 ; Espinassy, Saujat, 2016).

### **Références bibliographiques**

Amigues, R., Faïta, D., Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 469. 41-44.

Canguilhem, G. (1966). *Le normal et le pathologique*. Paris : PUF.

Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Paris : Seuil.

Clot, Y. (2003). Vygotski : la conscience comme liaison. *L. Vygotski, Conscience, inconscient, émotions*. 7-59. Paris : La Dispute.

Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 6. 7-43

Espinassy, L., Saujat, F. (2016). Enseigner les arts plastiques : organiser le travail des élèves pour tenir ensemble les dimensions didactiques, ergonomiques et créatives de l'activité des élèves et du professeur. *Actes du 51<sup>ème</sup> Congrès de la SELF*, Marseille, 21-23/09/16.

Faïta D., & Saujat F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. *Des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation*. F. Yvon & F. Saussez. (Eds). 41-69. Laval : Presses Universitaires.

Félix, C., Amigues R., Espinassy, L., (2014). Le rôle de l'observation par les professeurs de leur travail dans la construction « d'observables » pour la recherche. *De l'observation des pratiques enseignantes*. L. Numa-Bocage, J-F Marcel, P. Chaussecourte (Eds). *Recherches en Education N°19*. 52-62. Nantes : CREN.

Félix, C., & Saujat, F. (2008). « L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et savoirs méthodologiques : un double regard didactique et ergonomique ». *Les Dossiers des Sciences de l'Education*, 20. 123-136.

Leplat, J. (1997), *Regards sur l'activité en situation de travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Mauss, M. (1950-1985). *Sociologie et anthropologie*. Paris : PUF.

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche :

- Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do;jsessionid=?cidTexte=JORFT EXT000027677984&dateTexte=&oldAction=rechJO&categorieLien=id>

- Réforme du collège Journal Officiel du 20/05/2015 Decret relatif à l'organisation des enseignements au collège

<https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000030613326&categorieLien=id>

- Parcours d'Education Artistique et Culturelle. Bulletin Officiel n°28 du 9/07/2015.

[http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91164](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164)

Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche & Ministère de la Culture et de la Communication, feuille de route conjointe. 11 février 2015,

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/02\\_-fevrier/27/2/DP\\_Education\\_artistique\\_culturelle\\_bdef\\_391272.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/02_-fevrier/27/2/DP_Education_artistique_culturelle_bdef_391272.pdf)

Passeron, J.-C., & Revel, J. (2005). *Penser par cas*. Paris : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Schwartz, Y. (2001). Philosophie et Ergologie. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*. Paris : Vrin.

Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies*. Paris : Armand Colin.

Saujat, F. (2010). *Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'Habilitation à diriger des recherches (non publiée). Université de Provence.

Vygotski, L.S. (1925/1994). Le problème de la conscience dans la psychologie du comportement. (Traduction de Françoise Sèves), *Société Française*, 50, 35-47.

Wallon, H. (1954/1969). « Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant ». *Enfance*, numéro spécial. 287-296.

## À propos de l'auteur

**Laurence Espinassy** est maître de conférences en Sciences de l'Education à l'ESPE d'Aix Marseille (AMU) ; laboratoire EA 4671 ADEF - Aix Marseille Univ.; ENS de Lyon, IFE - Equipe ERGAPE.

### Activités de recherche :

- Analyse ergonomique de l'activité des professionnels de l'éducation (particulièrement en arts plastiques)
- Regard ergonomique et didactique sur le travail enseignant (spécifiquement sur les enseignements artistiques)
- Interprétation-renormalisation individuelle et collective des prescriptions
- Articulation Recherche / Formation

**Courriel :** [laurence.espinassy@univ-amu.fr](mailto:laurence.espinassy@univ-amu.fr)

**Toile :** <http://adef.univ-amu.fr/fr/users/laurenceespinassyuniv-amufr>