



**HAL**  
open science

# De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante

Caroline Melis

► **To cite this version:**

Caroline Melis. De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante. L'école primaire au XXI<sup>e</sup> siècle, Oct 2021, Cergy-Pontoise, France. hal-03433012

**HAL Id: hal-03433012**

**<https://hal.science/hal-03433012v1>**

Submitted on 17 Nov 2021

**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.

## **De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante**

Caroline Melis, Formatrice INSPE Lyon1, doctorante ECP, Lyon2.

Melis, C. (2021). *De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : Le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante*. L'école primaire au XXI<sup>e</sup> siècle, Cergy-Pontoise.

## Table des matières

*De l'appropriation des prescriptions aux savoirs scolaires : le cas des Arts Plastiques dans l'activité enseignante.....* Erreur ! Signet non défini.

<b>1</b>	<b>Introduction .....</b>	<b>3</b>
1.1	Que sont les savoirs scolaires ? .....	3
<b>2</b>	<b>Cadre théorique.....</b>	<b>4</b>
2.1	Des prescriptions aux savoirs scolaires.....	5
2.2	Par quels moyens cette transposition peut-elle s'effectuer ?.....	5
2.3	Un aspect dialogique intrinsèque aux prescriptions .....	6
2.4	Les concepts primaires chez Vygotski .....	7
<b>3</b>	<b>Notre méthodologie .....</b>	<b>9</b>
<b>4</b>	<b>Les Analyses .....</b>	<b>10</b>
4.1	Savoirs scolaires et non appropriation des prescriptions .....	11
4.1.1	Des prescriptions vous dites ? .....	11
4.1.2	Un déficit de formation .....	12
4.2	Des savoirs scolaires en AP ? .....	13
4.2.1	Déplacement des savoir scolaires .....	13
4.3	Des concepts primaires partagés au savoirs scolaires .....	15
4.3.1	Une observation .....	15
4.3.2	Une expérimentation .....	16
<b>5</b>	<b>Conclusion.....</b>	<b>19</b>
<b>6</b>	<b>Bibliographie.....</b>	<b>21</b>

## **Introduction**

L'intitulé du colloque « L'école primaire au XXI<sup>e</sup> siècle » laisse sous-entendre que des évolutions ont été constatées engendrant à leur tour des changements nécessaires. Si nous ne proposons pas ici de faire une approche historique de l'école au travers des siècles, il semble cependant important d'affirmer une caractéristique intrinsèque à l'école qui traverse les époques : l'école est vivante, il s'agit d'un lieu d'échanges entre des individus et ce à plusieurs niveaux. Nous aborderons cette relation vivante au travers de la question des savoirs scolaires et des moyens de leurs transmissions dans l'activité enseignante. Notre communication s'intéresse au développement d'espaces professionnels et de « capacitation » des acteurs en lien avec les prescriptions. Pour cela notre questionnement s'attachera au développement de l'activité des enseignants polyvalents dans le cadre spécifique des arts plastiques (AP) dans un réseau d'éducation prioritaire (REP).

### **1.1 Que sont les savoirs scolaires ?**

« Pour devenir scolaire, un savoir doit être adaptable à la forme scolaire, c'est-à-dire notamment : acceptable éthiquement, isolable, explicitable, chronologisable (au sein du cursus), solidarizable avec les autres savoirs scolaires, évaluable... » (Reuter, 2010, p. 41). Nous retenons particulièrement des traits qui caractérisent les savoirs scolaires selon l'auteur, le fait qu'ils sont des savoirs construits. Notre réflexion s'interroge sur ce qui est en jeu lors de leur construction et de leur manifestation dans le développement de l'activité des enseignants polyvalents.

Le savoir scolaire « prend vie » également au regard de la discipline (un savoir scolaire ne sera pas défini de la même manière en AP, en Français ou en EPS par exemple). Comment les PE, acteurs polyvalents, développent leur activité par rapport à des savoirs scolaires disciplinaires ? Pour les aider dans cette tâche, les ressources permettant le passage entre savoirs disciplinaires et savoirs scolaires sont issues de directives émanant du niveau macro de l'activité « celui des prescriptions (textes officiels) qui définissent et imposent les savoirs à enseigner, celui des recommandations (formation, manuels, associations... » (Idem, 2010, p. 42). Deux questions se posent alors :

- Celle des ressources permettant la « traduction » des différents prescriptions. En effet, en AP aucun manuel ni méthode n'accompagnent les prescriptions. Comment se manifeste la liberté pédagogique et didactique laissée aux enseignants polyvalents dans leur activité ?

- Celle du positionnement des acteurs qui doivent évoluer entre des savoirs scolaires parfois en tension (la narration est-elle une notion donnant lieu à un savoir scolaire de même nature en Français et en AP par exemple ?)

En analysant l'activité de PE, notre réflexion se questionne sur l'expression des prescriptions dans leur activité. Nous cherchons à questionner les manifestations des savoirs scolaires issus des prescriptions portant en eux des implicites disciplinaires « Les visées (intra-) disciplinaires regroupent ce qui est constitué, explicitement ou implicitement, en contenus à maîtriser pour devenir un sujet disciplinaire » (Idem, 2010, p. 43).

Afin d'aborder les possibilités d'approche et d'activation des savoirs scolaires nous nous appuyerons sur le cadre théorique suivant.

## **Cadre théorique**

Nous inscrivons notre réflexion dans un cadre théorique multiple. D'une part, celui de l'analyse de l'activité enseignante (Amigues, 2009; Espinassy, 2006; Espinassy & Terrien, 2018) héritière de l'analyse du travail telle que définie par Clot (2006). D'autre part, celui spécifique à la didactique des AP (Dewey, 1934; Espinassy, 2006; Espinassy & Saujat, 2003; Gaillot, 1997). L'activité enseignante résulte d'un ensemble d'interactions se développant dans un milieu. Ces échanges sont de trois natures : interactionniste, écologique et culturel (Clot & Béguin, 2004, p. 36) et leur dynamisme définit le réel de l'activité. Afin de questionner les interactions avec les savoirs scolaires dans le développement de l'activité des professionnels, nous adoptons une approche anthropologique de la dimension culturelle. Pour que des espaces de « capacitation » soient créés par les acteurs, il semble primordial qu'au départ de l'activité celle-ci résulte d'une « pré organisation, il n'y a pas non plus d'échanges sans signification d'abord partagée » (idem, 2004, p. 46). Les savoirs scolaires ont dans le développement de l'activité un rôle de déclencheur de la tâche d'apprentissage, nous cherchons bien ici à observer comment ces mêmes savoirs se construisent pour le concepteur de l'activité didactique.

Cette entrée est ici prégnante puisque nous analysons les interactions entre un acteur de l'activité caractérisé par sa polyvalence et des savoirs scolaires issus des prescriptions d'AP. Comme dit précédemment, les échanges ne peuvent être sans « signification partagée », cela induirait la nécessité pour le PE de connaître au départ les fondements de la discipline et de sa didactique. Pour rappel, la discipline des AP est née au début de la décennie des années 70 à la

suite des changements sociétaux portés par mai 68. La discipline se construit en réaction à un enseignement dit académique du dessin pour favoriser l'expression plastique. L'apprentissage par l'expérimentation est au centre de la conception didactique favorisant l'interaction « action-réflexion » (Espinassy, 2008; Gaillot, 1997) comme base d'accès aux savoirs scolaires. La construction didactique met la *praxis* au centre du processus, le *faire* permet d'apprendre (*learning by doing*) en cela elle est très proche du mouvement philosophique américain du pragmatisme et de Dewey (1934) en particulier. En utilisant ces deux entrées théoriques, nous cherchons à analyser les manifestations de la part des acteurs polyvalents à créer des situations de développement de leur activité permettant une transmission des savoirs scolaires. Par quels moyens, l'enseignant se crée des espaces de « capacitation » permettant le développement de son activité en lien avec les prescriptions ?

## **1.2 Des prescriptions aux savoirs scolaires.**

Nous abordons cette notion comme le résultat de la « transformation continue, des objets de savoir en objets effectivement enseignés à l'intérieur du système didactique » (Bronckart & Plazaola Giger, 1998; Schneuwly, 1995; M. L. Schubauer-Leoni & Dolz, 2004). Les savoirs scolaires ne vont pas de soi, ils sont l'aboutissement d'un processus didactique résultant de plusieurs déterminants de l'activité enseignantes (M. L. Schubauer-Leoni & Dolz, 2004). Ils se construisent à l'intersection de la dimension épistémique et personnelle. Nous constatons au travers de ces caractéristiques que nous nous approchons d'une conception pragmatique (au sens philosophique) des échanges. Le savoir est le produit de relations, de transformations au sens de Darwin. Il est une évolution d'un savoir épistémique corrélé à une expérience propre (qu'elle soit personnelle ou professionnelle), « Dans ce cadre, l'enseignant est conçu comme le principal responsable de la construction des objets d'enseignement » (idem, 2004, p. 158). Ces objets de savoir sont à disposition des enseignants notamment par l'intermédiaire des prescriptions officielles (B.O. spécial n°10 du 19 novembre 2015). Nous posons la question des conditions de l'appropriation des prescriptions ainsi que des savoirs associés. Ces derniers avant de devenir des savoirs scolaires doivent faire l'objet d'une transposition didactique interne (M.-L. Schubauer-Leoni & Leutenegger, 2005, p. 413).

## **1.3 Par quels moyens cette transposition peut-elle s'effectuer ?**

Comme dit précédemment, la dimension personnelle est forte dans le processus de construction transpositif. Ce qui est interrogé ici est le rapport au savoir des enseignants et dans notre cas celui des PE (polyvalents) avec des prescriptions de cycle 3 qui sont-elles partagées avec des enseignants dits spécialistes (PCL).

Le savoir est « sous le primat de l'objectivité » (Charlot, 1999, p. 70), il est une appropriation par le sujet. Il est aussi une connaissance mais détachée de la subjectivité de l'expérience sensible. Le savoir est identifié comme tel car il bénéficie d'une reconnaissance par le collectif. L'appropriation du savoir par un sujet est une question de relation et de rapport au monde et à autrui. Si l'individu ne se place pas dans le rapport au monde constitutif du savoir, il va investir ce savoir mais dans une relation erronée qui n'aboutira pas à une appropriation réelle de ce dernier. Charlot donne l'exemple de l'élève qui apprend pour éviter une mauvaise note. Celui-ci ne se place pas dans une relation d'assimilation du savoir car il n'est pas dans le rapport au monde qui confère un sens spécifique au savoir.

L'appropriation nécessite que le sujet soit dans une acceptation d'interrelations avec le savoir en partageant le rapport au monde qui est le sien. On pourrait dire qu'ils doivent trouver « un terrain d'entente ». Ce sont dans ces conditions que l'on peut envisager une appropriation des savoirs qui participera à la transposition en savoirs scolaires. Pour qu'il y ait appropriation, le savoir doit recourir à une forme incarnée donnée par le langage et plus précisément le langage écrit. Il s'agit d'une relation intra-personnelle permettant le passage entre un « savoir virtuel à son appropriation réelle » (Idem, 1999, p. 80). La forme écrite du savoir participe de son appropriation par le sujet. Elle lui confère une existence en soi détachée de toute dimension émotive. Les prescriptions officielles du cycle 3 (B.O. spécial n°10 du 19 novembre 2015) remplissent ce rôle. Nous pouvons raisonnablement avancer que ce rapport au savoir diffère entre des acteurs polyvalents et des spécialistes. Dans quelles conditions épistémologiques peuvent-ils partager le même « terrain d'entente » avec les contenus prescriptifs pour les transformer en attendus d'apprentissage ?

#### **1.4 Un aspect dialogique intrinsèque aux prescriptions**

La notion de dialogisme est introduite par Bakhtine qui propose ce concept afin d'analyser les tenants de la construction du discours. Ce-dernier distingue le dialogue externe dans lequel alternent les tours de parole et le dialogue interne résultant d'une unité discursive produite par un seul et unique acteur. Nous pensons qu'un enseignant qui effectue une transposition didactique interne est en situation de dialogue interne par rapport aux prescriptions. Il se joue alors un jeu de construction du sens qui peut ne pas prendre la même direction s'il est porté par un acteur spécialiste ou polyvalent. Pour Bres, « le discours enseignant passe par la reformulation interdiscursive des discours de la discipline » (Bres, 2017, p. 7). C'est justement ce rapport à la discipline que nous interrogeons ici. L'appropriation des prescriptions par les acteurs de l'activité résulte entre autres du dialogisme du discours des demandes prescriptives.

Nous verrons grâce à nos analyses de données que les acteurs du cycle 3 ne transforment pas de la même manière les prescriptions en savoirs scolaires selon leur formation initiale. Le rapport au savoir de chacun entre en jeu dans le dialogue interdiscursif aboutissant à la conception des apprentissages scolaires. C'est ce que nous pouvons retrouver chez Schneuwly & Dolz quand ils parlent de « moments forts d'interaction » lors de l'élaboration de modèles didactiques. Ce qu'ils nomment les genres scolaires naissent et se développent à travers des activités langagières : « Une action langagières consiste à produire, comprendre, interpréter et/ou mémoriser » (Schneuwly & Dolz, 1997, p. 28). Notre approche tente de questionner plus particulièrement les interactions *comprendre/interpréter* des prescriptions pour *produire* des savoirs scolaires. Ce sont dans ces relations internes que se joue un des trois principes du travail didactique selon ces mêmes auteurs qu'ils désignent comme le « principe de légitimité » (Idem, 1997, p. 34). Ce principe fait référence à des savoirs savants ou d'expertise sollicités lors de l'activité discursive d'interprétation des prescriptions. Ces-derniers sont à interroger au regard des acteurs polyvalents que sont les PE que nous avons observés et qui construisent en partie les savoirs scolaires de l'école du 21<sup>e</sup> siècle. L'enseignant dans son rapport aux différentes prescriptions est dans un lien dialogique avec des énoncés au sens de Bakhtine. Son activité est une manifestation de sa relation d'intertextualité aux prescriptions : elle est donc une manifestation concrète de son rapport dialogique avec les attentes prescriptives et leur transformation en savoirs scolaires. Les possibles différences dans l'appropriation des prescriptions entre PE et PCL relèveraient du concept d'hétérophonie. Pour Bakhtine, ce concept est le fruit de « voix différentes chantant de manière différente sur un même thème » (Bakhtine cité par Saussez, 2010, p. 149). Nous proposons de convoquer ce concept d'hétérophonie et de le mettre en relation avec l'appropriation des prescriptions par les PE et les PCL. Chacun part d'un même énoncé mais chacun « chante » d'une voix différente. (L'altération au sens musicale, venant du fait que les *conceptions primaires* ne sont pas partagées).

### **1.5 Les concepts primaires chez Vygotski**

Les savoirs scolaires, une fois établis par les différents acteurs du cycle 3, devraient permettre un échange entre les individus. Ces genres discursifs fixent le contexte socio-culturel et anthropologique (Brière-Guenoun, 2017) de ces interactions en constituant un ensemble d'énoncés attendus par le milieu. Nous rapprochons la possibilité de l'existence de genres discursifs aux mouvements d'internalisation-externalisation de la pensée selon Vygotski. Pour lui, ce va-et-vient participe de façon concomitante à l'appropriation d'une signification. Ces



mouvements sont les mécanismes de création de la pensée. Les savoirs scolaires pour qu'ils soient partagés à l'intérieur du cycle 3 doivent résulter non pas obligatoirement d'une co-construction mais se retrouver à l'intérieur de ce que Vygotski nomme des *concepts primaires*<sup>1</sup>. Le concept primaire est le savoir « savant » présent à l'arrière-plan d'un phénomène ou d'une expression discursive comme peuvent l'être les prescriptions. Aussi nous pensons que pour que les savoirs scolaires existent dans la continuité d'un cycle, il semble nécessaire qu'ils résultent de la transformation de concepts primaires qui devraient être partagés par tous les acteurs. Nous posons la question de la possibilité de concepts primaires partagés

Au-delà de la possibilité de concepts primaire partagés entre les acteurs du 1<sup>er</sup> et du 2<sup>d</sup> degré, nous posons les questions suivantes :

- d'une part celle de la prise en considération de l'aspect dialogique de l'appropriation des prescriptions et de leur transformation en savoirs scolaires. Comme dit précédemment le rapport interdiscursif peut être le lieu d'une interprétation dialogique des prescriptions ce qui peut aboutir à une variation (parfois même un glissement) dans les savoirs scolaires visés.

- d'autre part de la considération de la polyvalence des PE vécue parfois avec un sentiment de non-légitimité mais au contraire comme une spécialisation dans le didactique. Nous entendons par là que si les PE ne se retrouvent pas dans les concepts primaires constitutifs des prescriptions, leur activité se déplacent alors vers une expertise du didactique au sens de Chevallard « Le surgissement du didactique dans une situation sociale se traduit par la création de conditions supposées accroître la probabilité de survenue d'un apprentissage donné » (2010, p. 138). Le développement et la finalité de leur activité se déplace afin «de permettre au sujet de s'orienter dans un monde d'objets, il ne s'agit pas d'une réaction ou d'un ensemble de réactions de l'organisme dans son adaptation à son environnement, mais d'un système avec sa structure propre, comme pour son développement et ses transformations internes » (Espinassy, 2006, p. 25). Concernant le sujet qui est le nôtre ici, ces processus d'évolution de l'activité liés au didactique devraient se faire dans le passage des « visées transdisciplinaires vers les visées (intra-)disciplinaires » (Reuter, 2010, p. 42).

Après avoir exposé (de manière succincte) les grands principes théoriques qui guident notre réflexion, nous aborderons maintenant au travers d'une partie de l'analyse de nos données la manifestation des savoirs scolaires dans le développement de l'activité des enseignants polyvalents dans le cadre spécifique des AP dans un REP.

---

<sup>1</sup> Pour Vygotski, le concept primaire forme une trilogie avec le concept quotidien et le concept scientifique comme expression de la concrétisation de la pensée.

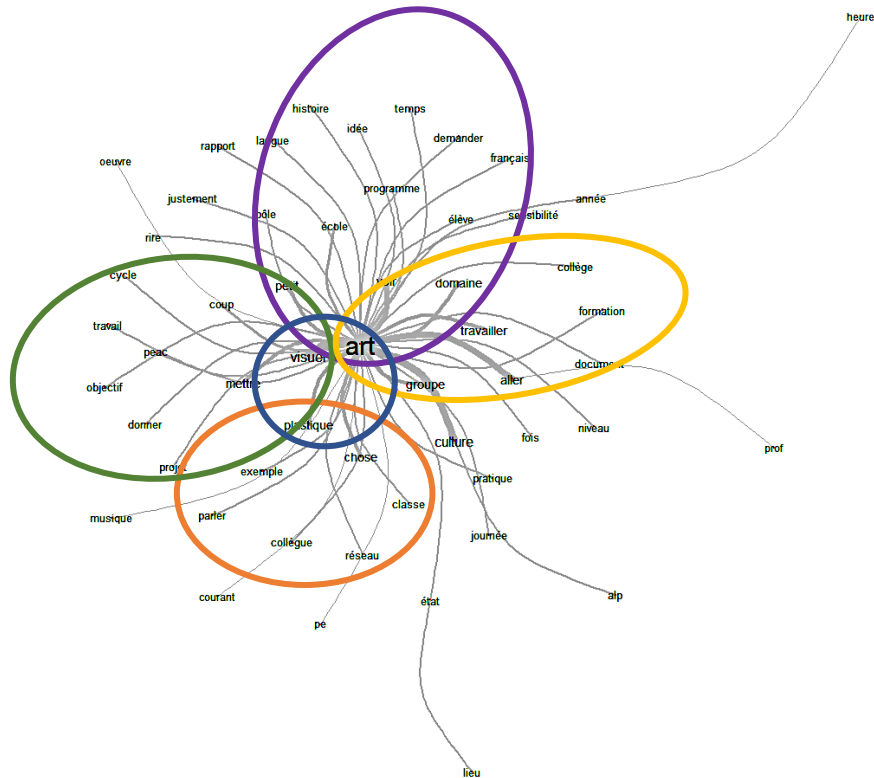
## **Notre méthodologie**

Nos analyses sont qualitatives (Olivier de Sardan, 2008; Olivier de Sardan, 1995, 1996). Nos données sous forme d'entretiens et d'autoconfrontations simples (Clot & Faïta, 2000; Yvon & Saussez, 2010) sont analysées selon l'analyse par théorisation ancrée (ATA) (Glaser & Strauss, 1967; Paillé, 1994, 2009, 2017; Raymond & Forget, 2020). Nous développerons notre analyse en comparant les manifestations des prescriptions à l'intérieur de l'activité d'enseignantes polyvalentes à l'intérieur du cycle 3.

Plusieurs facteurs ont guidé cette analyse :

- Ce choix de cycle se fait car les prescriptions sont partagées par des enseignants dits spécialistes et non spécialistes.
- Nos deux groupes stratégiques qui seront la base de notre comparaison sont d'une part deux PE n'ayant reçu aucune formation spécifique en AP, d'autre part une PE ayant occupé un poste de CPC arts et un ensemble de PE faisant parti d'un groupe art et culture.
- Les descripteurs de l'activité pris en considération sont les niveaux de développement de celle-ci dans le rapport entre prescriptions et acteurs. Ainsi nous retenons le niveau macro (celui des prescriptions), le niveau micro (celui du développement de l'activité)
- Le premier niveau d'analyse phénoménologique des verbatim met en exergue les manifestations des prescriptions dans le discours des acteurs. Nous considérons qu'une verbalisation traduit une conscientisation ((Espinassy, 2017; Gaillot, 1997)

## Les Analyses



Ce premier graphe est issu d'une analyse de lexicométrie de nos entretiens à partir du mot art. Nous ne prenons pas en considération les termes comme fois, coup, etc... Les mots groupe et culture se retrouvent largement associés car il est question d'un groupe art et culture ce qui explique leur fréquence.

Nous pouvons en déduire plusieurs points :

- La dénomination différenciée en 1<sup>er</sup> et 2<sup>d</sup> degré à savoir art visuel et AP est toujours prégnante même si elle n'est plus effective depuis 2015.
- Dans le 1<sup>er</sup> degré, les AP sont corrélés au PEAC dans une approche de cycle.
- La formation (initiale et continue) est évoquée assez rapidement dans une volonté de travailler pour s'améliorer (sensibilité).
- La question des programmes est peu évoquée. Elle est associée à des disciplines dites fortes (Français, histoire) et à des contraintes de chronogénèse (temps, heures)

Nos analyses ont permis de faire ressortir trois types de construction des savoirs scolaires :

- Les acteurs ne se réfèrent pas aux prescriptions pour construire les savoirs scolaires
- Les acteurs déplacent les savoirs scolaires dans d'autres disciplines que celle des AP
- Les acteurs s'approprient les prescriptions pour les transformer en savoirs scolaires

## 1.6 Savoirs scolaires et non appropriation des prescriptions

### 1.6.1 Des prescriptions vous dites ?

Une des premières constatations de notre analyse est qu'un certain nombre des acteurs ne se réfèrent pas aux prescriptions pour construire les savoirs scolaires liés à la discipline des AP. Le mouvement de construction des savoirs scolaires du niveau macro vers le niveau micro ne semble pas être vécu comme « naturel » dans le développement de l'activité ainsi lorsqu'on interroge une PE sur les savoirs scolaires retenus dans ses choix didactiques, elle répond « *eh ben... (hésitation), on n'a pas trop regardé (les programmes)... (rires)* »

Les ressources au sens classique du terme (manuel, méthode etc..) n'existent pas en AP. L'enseignant est créateur de son activité, il est libre de ses constructions didactiques ainsi que de sa progression. Si cela s'apparente à une grande liberté pédagogique, force est de constater que certains professeurs vivent cette situation comme une situation de manque. Ainsi les seules ressources disponibles via Éduscol ne sont pas connues: « *Par exemple, moi je suis assez étonnée de savoir que cela existe.... Alors peut-être que c'est nous qui n'allons pas assez chercher... mais à quel moment, on nous donne cette information ?* ». Le passage entre le niveau macro et micro n'est pas efficient. Dans ce cas de figure, les prescriptions quel que soient leurs natures (programme et accompagnement) ne font pas l'objet d'une appropriation.

Ainsi nous pouvons constater sur le terrain des attitudes qui permettent aux acteurs de construire leur activité et ainsi de la justifier. L'individu n'aimant pas le vide, il s'empresse de combler ce *déficit d'accompagnement* par des ressources faciles d'accès et ce dans un double sens. Faciles car compréhensibles mais aussi car trouvables rapidement dès que l'on lance une simple recherche internet. Ainsi devant cet état de fait comment peut-on envisager de construire des savoirs scolaires spécifiques aux AP ? « *Une fois que j'ai trouvé mon activité sur internet, je cherche comment je peux me rattacher aux programmes* ». Nous assistons à un mouvement ascendant du terrain vers les prescriptions, du niveau micro vers le niveau macro. Notre question de l'appropriation se heurte ici à un obstacle car en se tournant vers des ressources extérieures, les acteurs opèrent certes une appropriation mais pas des prescriptions. La transposition didactique permettant la transmission de savoirs scolaires se fonde sur des ressources qui prennent la forme d'activité éducative (reproduction de modèles notamment)<sup>2</sup>. Force est de constater qu'une partie des acteurs du terrain ne s'approprient pas les prescriptions.

---

<sup>2</sup> Voir production A Alario

Si comme nous venons de le voir la non-connaissance de leur existence est parfois évoquée, l'absence de formation est aussi une des raisons de cet état de fait.

### 1.6.2 Un déficit de formation

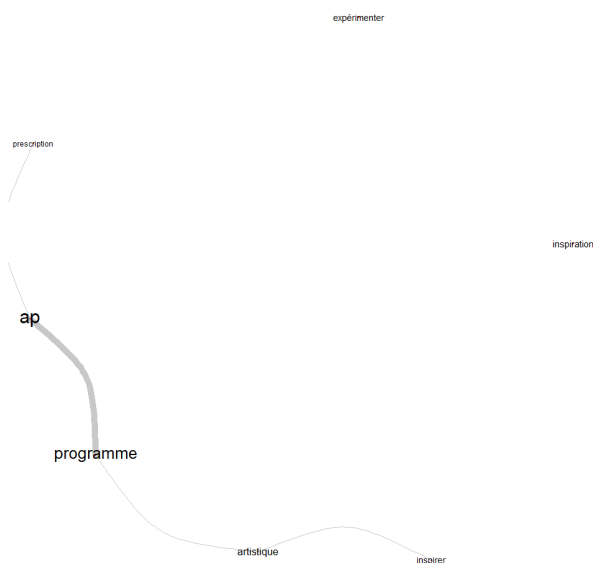
Cette non-appropriation des prescriptions est accentuée par notre approche comparative. Quand une PE ayant reçu une formation en AP utilise un tutoriel trouvé sur internet, elle déclare « *Donc là du coup, ce n'était pas une compétence de création mais ils en avaient besoin* », on peut affirmer qu'elle opère des choix didactiques tout en sachant les hiérarchisés. Le recours à des ressources extérieures est utilisé pour aider, appuyer une intention, ici une envie des élèves mais en aucun cas ces-dernières sont considérées comme une source de savoir scolaire attendu. A l'inverse, lorsque les PE sont formés insuffisamment, il leur semble difficile de comprendre les prescriptions E1 : « *On a les mêmes programmes mais quand même la perception des AP est bien différente au collège par rapport à nous* » aussi les transformer en savoirs scolaires est vécu comme une opération très compliquée. Cette situation de non-compréhension se transforme parfois en sentiment de non-légitimité. Celui-ci est renforcé par une conscientisation des savoir-faire qui seraient considérés comme nécessaire pour enseigner les AP : « *Alors que des fois en AP, en musique et en langues, on a un niveau personnel qui est au même niveau que les élèves* ». Quand une PE dit « *moi aussi je ne sais pas dessiner* », cela induit que pour l'enseignante : d'une part savoir dessiner est un pré requis pour enseigner les AP, d'autre part, que dessiner est un savoir scolaire contenu dans les prescriptions<sup>3</sup>. Nous pouvons relever dans les entretiens la fréquence des termes expert et spécialiste qui est de 29 pour évoquer la difficulté à enseigner les AP. Pour pallier cette « absence » de savoir-faire (qui nous le rappelons n'est pas attendu chez des enseignants polyvalents), ces-derniers vont déplacer les savoirs scolaires vers un domaine que l'on ne peut pas évaluer comme l'imagination, l'inspiration. Le recours à des stéréotypes liés à la discipline se suppléent aux apprentissages. Dans ce cas de figure, l'enseignant ne construit pas des savoirs scolaires à partir des prescriptions mais les substituent à des postures. On peut relever des attentes du type : « *Quand ils ont de l'inspiration* », « *Pour pallier un manque d'inspiration de la part de certains élèves* », « *on est là pour s'exprimer* », « *je voulais juste voir s'ils étaient capables d'inventer et de représenter ce qui sortait de leur imagination* ». Ce qui est mis en jeu ici est une manifestation de la relation du rapport au savoir de l'individu enseignant avec la discipline enseignée des AP. En diffusant ces stéréotypes auprès de ses élèves, le professeur reproduit ce qu'il connaît du champ référentiel (ce qui est à sa disposition). Les prescriptions ne sont pas connues ou du

---

<sup>3</sup> Nous ne développerons pas ici tout ce qui est contenu plastiquement dans l'action de dessiner. S'il est clair qu'ici dessiner est associé à reproduire fidèlement, les programmes abordent eux bien d'autres aspects du dessin.

moins utilisées, la matière pour donner naissance à des savoirs scolaires va alors être prise ailleurs : dans son expérience, son vécu. Ces figures de l'artiste (Heinich, 2005, p. 279) accompagnées de l'imagination, de l'inspiration, d'invention, d'expression sont des stéréotypes connus et reconnus qui se transforment en postures qui à défaut de savoirs (et donc d'apprentissages) transmettront des comportements.

Nous pouvons illustrer ceci par le graphe suivant mettant en lumière les termes associés par ces acteurs à la question des programmes. Nous constatons que d'une part on retrouve certains des stéréotypes évoqués et que d'autre part l'expérimentation qui est au cœur des attentes prescriptives est très lointaine.



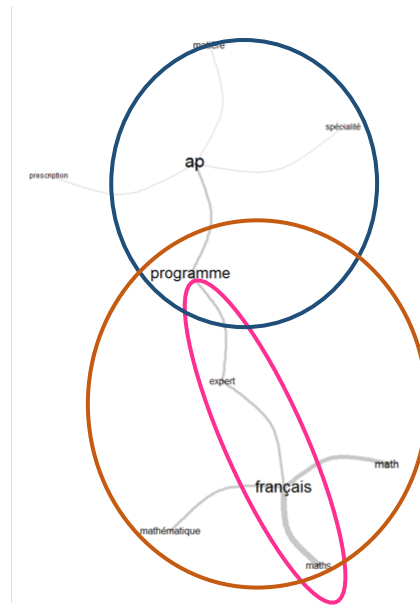
## 1.7 Des savoirs scolaires en AP ?

A défaut de s'appropriier les prescriptions pour construire des savoirs scolaires disciplinaires propres aux AP, les acteurs vont se tourner vers ce qu'ils connaissent. En l'occurrence dans nos observations, les disciplines dites fondamentales apparaissent comme le refuge pour *faire apprendre* quelque chose aux élèves.

### 1.7.1 Déplacement des savoirs scolaires

#### a) Le cas des disciplines dites fondamentales

Pour commencer, nous avons effectué une analyse de lexicométrie à partir des termes figurant sur le graphe ci-dessous et en prenant en compte les entretiens des acteurs du 1<sup>er</sup> degré au niveau méso et micro.



Nous pouvons constater qu'autour du noyau programme s'organise deux pôles. Il apparaît de manière forte que les disciplines dites fondamentales comme le français et les mathématiques sont associées à un sentiment d'expertise qui n'apparaît pour les AP qui sont eux associés à une spécialité.

Ainsi nous pouvons citer :

*E2 « Le fait de narrer une scène... j'aurai peut-être dû le faire plus tard.  
 Dans une séance de français où j'aurai pu prendre une ou deux réalisations d'arts visuels et on aurait pu travailler avec un objectif précis en français et non en arts. »*

#### b) Le cas du PEAC

Ce premier niveau d'analyse lexicométrique est à mettre en parallèle avec une analyse de verbatim issue de nos observations. Nous nous appuyons ci sur un échange à l'intérieur d'un groupe art et culture où les acteurs faisaient un retour sur expérience dans leurs classes. Ces mises en œuvre didactiques faisaient suite à un apport formatif ( que nous évoquerons plus tard). Certains acteurs ont fait le choix de développer une activité commune afin de participer au PEAC du réseau mais aussi construire en équipe le projet AP.

Nous pouvons constater que :

- D'une part, le prescriptif lié au PEAC est utilisé comme un moyen et non un outil pour construire un parcours pour les élèves
- D'autre part, les acteurs déplacent les apprentissages vers les disciplines fortes car elles sont vécues comme maîtrisées.

Ainsi le PEAC qui selon les attentes prescriptives doit être un lieu de rencontre et d'exploration des champs artistiques, se retrouve le lieu de développement d'une activité pédagogique où

l'élève est partiellement mis en situation de création et de rencontre avec les œuvres. En effet, les savoirs convoqués et les disciplines en lien étant dans l'étude de cas qui nous concerne Connaissance du monde et Mathématiques peu de place est laissée aux savoirs scolaires issus du champ des AP.

Nous pouvons donc poser la question : Y-a-t-il des savoirs scolaires ? et si oui, lesquels ?

## **1.8 Des concepts primaires partagés au savoirs scolaires**

### **1.8.1 Une observation**

Nous choisissons ici de comparer deux manifestations d'appropriations des prescriptions mettant en jeu la relation entre la transformations de ces-dernières en savoirs scolaires par /grâce à l'activation de concepts primaires partagés.

L'appropriation des prescriptions est une traduction opérée par l'acteur au regard de la discipline pour permettre l'accès à des apprentissages (savoirs scolaires) selon « des visées intra-disciplinaires ». Comment cela se manifeste-t-il ? Pour cela nous faisons le choix de comparer deux cas d'études :

- d'une part l'analyse de verbatim d'une autoconfrontation et d'un entretien avec deux PE de notre terrain 1.
- d'autre part, l'analyse d'un verbatim de l'entretien d'une PE de notre terrain 2 ayant eu une formation disciplinaire en AP.

Nous cherchons à observer si ce postulat de départ influence l'activité enseignante dans la construction et le transfert des savoirs scolaires ?

Nous faisons le choix de prendre comme descripteurs les niveaux de développement de l'activité. Ainsi le phénomène que nous cherchons à observer est une interaction entre deux niveaux par définition éloignés :

- le niveau macro qui est celui des prescriptions
- le niveau micro qui est celui de l'enseignant.

En s'interrogeant sur l'activité de l'enseignant en tant que métier et lieu d'expertise didactique, nous avons ressenti le besoin d'opérer des distinctions en ajoutant des niveaux intermédiaires. Au travers des recueil de données, nous nous penchons sur le travail au niveau micro que nous distinguerons notamment ce que nous qualifions d'intra-micro à savoir ce qui se passe dans la classe avec les élèves.

Dans un premier temps, nous avons relevé les propos des verbatim qui sont en rapport avec les prescriptions. Le niveau phénoménologique d'analyse de nos données montre que les acteurs nomment les attendus prescriptifs de façon personnelle traduisant ainsi une première forme d'approche des prescriptions :



« E1 : Chaque enseignant a vraiment des besoins, c'est propre à chaque enseignant et on n'est pas tous d'accord sur qu'est-ce qu'on va y mettre et qu'est-ce qu'on n'y met pas. »

« On a les mêmes programmes mais quand même la perception des arts plastiques est bien différente au collège par rapport à nous. »

A l'inverse quand E3 évoque les prescriptions, on peut noter l'emploi de termes spécifiques à la discipline mais aussi un recul critique sur sa pratique.

E3 : « Ben eux, ils ont envie à un moment donné, tu sais l'écart de représentation dans les compétences, que ce qu'ils dessinent, ils ont envie que ce soit beau pour eux »

« Alors après, pour moi ce n'est pas un critère d'évaluation »

On peut constater que les prescriptions sont utilisées comme source de repérage des objectifs d'apprentissages -*écart de représentation*- mais l'acteur arrive également à sans détacher pour permettre aux élèves d'avancer dans leurs parcours d'apprentissage -*ce n'est pas un critère d'évaluation*-. Si nous nous référons au triangle didactique, on peut dire qu'elle accompagne l'axe épistémologique au niveau praxéologique de choix délibérés que l'on pourrait qualifier de « hors cadre » afin que l'axe psychologique laissé aux élèves soit le plus efficace possible.

### 1.8.2 Une expérimentation

Dans le cadre de notre recherche, nous avons eu l'opportunité d'être sollicité afin d'accompagner un groupe de travail nommé « art et culture ». Cette demande fortuite nous a permis de vérifier certaines de nos hypothèses en lien avec notre cadre théorique. Ainsi il s'agissait pour nous également de soumettre nos différentes catégorisations issues de notre méthodologie par ATA à l'épreuve d'un autre terrain.

Nous avons ainsi retenu les catégorisations du vécu des prescriptions au niveau micro définies comme suit :

#### 1.8.2.1 Niveau micro : Prescriptions et rapport au savoir

Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions au niveau micro / rapport au savoir
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité du rapport au savoir des acteurs en lien avec les prescriptions d'AP
Propriétés	- le rapport au savoir est déplacé : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Soit vers des modèles stéréotypés liés au champ référentiel</li> <li>• Soit vers des disciplines maîtrisées par l'acteur de l'activité</li> </ul> - le rapport au savoir est recherché dans des ressources extérieures : <ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervenants</li> <li>• Ressources internet</li> </ul>
Conditions d'existence	- Faciliter quand il est accompagné d'une formation - Nécessite la présence de <i>concept primaires partagés</i> - Est le lieu de manifestation de l'aspect dialogique des prescriptions

Notre présence auprès de ce groupe de travail était au départ limité à une observation de type ethnographique. Les participants ont rapidement manifesté la difficulté à comprendre les attentes liées aux prescriptions en AP et leur « incapacité » à maîtriser le champ référentiel de l'art (ici en l'occurrence spécifiquement le domaine de l'architecture).

À la suite de ce nouveau recueil de données, nos analyses encore en cours à ce stade de notre travail nous permettent de mettre en lumière un déplacement dans l'approche du savoir lié aux prescriptions et notamment un début d'appropriation des concepts primaires qui y sont convoqués.

Par exemple, nous pouvons constater que lors des échanges de retours d'expériences, les interventions concernant les enjeux didactiques liés à la discipline des AP sont nombreuses. Ainsi les acteurs ne manifestent plus uniquement un état des lieux relevant du manque mais déplacent leurs questionnements sur la mise en forme didactique. Cette évolution de la posture résulte d'un début d'appropriation des prescriptions déplaçant les questionnement sur le développement de l'activité.

Nous pouvons formuler comme hypothèse à ce stade que les prescriptions sont alors abordées comme un outil permettant la construction de savoirs scolaires. A savoir que les concepts primaires avancent sur l'axe épistémologique vers ce que nous désignons des concepts primaires partagés. Ainsi l'apport formatif en prenant le parti de l'explicitation des notions/concepts spécifiques prend en considération l'aspect dialogique des prescriptions. En réduisant cet écart, les acteurs se sentent plus aptes à comprendre et ainsi à opérer les transactions nécessaires sur l'axe praxéologique pour les traduire en savoirs scolaires à destination des élèves.

Ceci se traduit lors des échanges par des interventions où les différents acteurs vont nommer des apprentissages liés à l'appropriation des prescriptions et à leurs transformations en savoirs scolaires en les reliant également aux notions du champ référentiel. Par cette action et ce développement de leur activité, ils participent à la construction d'un chemin entre concepts primaires, prescriptions, savoirs scolaires et apprentissages.

*« Oui, sur la présentation c'était vraiment... **Le dispositif de présentation** à faire, c'était vraiment... vraiment intéressant.*

*Il y en a qui se pose des questions sur tout "Maitresse, si on met l'affiche là, c'est un **dispositif de présentation** aussi ? Il faut réfléchir où on l'affiche !"*

*« Et finalement moi je ne mettais pas la notion d'architecture derrière ça en fait !*

*« C'est ça! C'est le rapport avec l'art en fait »*

*« Oui avec l'art et les programmes en fait que cela a permis d'établir en fait. »*

### **1.8.2.2 Niveau micro : Prescriptions et disciplines fondamentales**

Catégorie	Vécu de l'existence des prescriptions AP-PEAC au niveau micro / disciplines fondamentales
Définition	Manifestation dans le réel de l'activité d'une recherche de fondements pédagogiques dans les disciplines maîtrisées par l'acteur
Propriétés	- Les apprentissages liés aux AP et au PEAC ne sont pas celles des prescriptions mais trouvées dans d'autres disciplines - L'appui sur des disciplines fortes légitimes les choix didactiques
Conditions d'existence	- Le savoir est pensé comme une affaire d'expertise - Est une expression du sentiment de non-légitimité des PE - Quand le rapport au savoir est établi chez l'acteur, la question se déplace alors vers le didactique

Nous ne pouvons ignorer que le déplacement de l'activité ne se fait pas sans réticences ni sans l'expression d'habitudes qu'il semble difficile à bousculer pour les acteurs mêmes. Nous parlons ici plus spécifiquement des habitudes ancrées dans la posture professionnelle liée aux intentions didactiques. Qu'entendons-nous par-là ? nous avons pu relever des manifestations de réticences et parfois même d'angoisses liées à la capacité à transformer les prescriptions d'AP en savoirs scolaires. Dans ce cas, les acteurs polyvalents que sont les PE vont se réfugier dans les disciplines dites fondamentales qu'ils jugent mieux maîtriser dans leurs mises en œuvre didactiques.

*« « Enfin, on les raccrochait aux programmes repérage dans l'espace" »*

*« À d'autres compétences »*

*« C'est explorer le monde »*

*« Un peu dans les maths aussi!" »*

*« Alors moi je n'ai pas regardé les programmes »*

*« C'est ce qui est difficile pour nous, en fait, quand on n'est pas spécialiste en plus il faut savoir comment rebondir si on n'obtient pas ce que l'on attend d'eux »*

*« Et nous on a raccroché ça à découverte du monde pour que cela nous soit utile en fait. »*

Les disciplines dites fortes sont vécues comme des valeurs refuges. Il est souvent évoqué la difficulté de « ne pas être spécialiste » en AP pour mettre e œuvre son enseignement. Cela nous amène à formuler les remarques suivantes:

- Le sentiment d'une nécessité d'expertise est prégnant en AP et de manière générale en enseignement artistique
- Le fait de se réfugier dans une discipline fondamentale sous-tendrait l'idée que l'expertise n'est pas ou moins nécessaire dans ces disciplines pour les enseigner.

Nous pensons en lien avec notre cadre théorique que cette attitude découle du vécu de maîtrise des concepts primaires. L'appropriation des prescriptions ainsi que leur traduction en savoirs scolaires dépendraient du caractère partagé de ces mêmes concepts permettant aux acteurs polyvalents de se sentir aptes à les manipuler, à passer « au-delà » au sens plastique du terme, c'est à dire à développer une manifestation d'appropriation *all over* qui ne se limite pas à des mises en activité de reproduction pour les élèves mais qui tendent à l'ouverture à la création voire à l'artistique.

## **Conclusion**

Nos observation ont permis de constater une évolution dans le développement de l'activité chez les acteurs.

Ainsi les habitudes ont été parfois bousculées et des constats de déplacement se sont révélés aussi bien dans la pratique des enseignants que dans celle des élèves.

Nous pouvons identifier d'une part la conscientisation d'un véritable engagement des élèves dans la tache ainsi que l'acquisition d'un savoir scolaire directement issu de leur apprentissage :

*« là ils sont déjà dans la construction. Ils se posent des questions »*

*« ils étaient vraiment dans la réflexion »*

*« Cette phase d'expérimentation, c'était vraiment intéressant de les laisser vraiment libres »*

*« Maintenant j'ai plein d'enfants qui me disent "stable", "instable", ils réutilisent les mots »*

*« Il y avait des élèves qui se questionnaient beaucoup au sein du travail en groupe. Ils s'interrogeaient, ils se posaient vraiment des questions entre eux. »*

D'autre part, une remise en cause des habitudes qui peuvent déstabiliser les enseignants dans leurs postures professionnelles mais qui sont souvent vécues comme nécessaires.

*« Après, moi, cette formation m'a fait beaucoup changer ma pratique des AP. je fonctionnais pas du tout comme ça »*

*« Mais moi aussi, j'ai été agréablement surprise! moi pareil! »*

*« Et euh, je pense que je donnais moi aussi de mauvaises habitudes aux élèves à être beaucoup trop directives »*

*« Je sais que ce que je fais, ce n'est pas le top hein (...) Les enfants, ils n'ont pas de liberté comme ils ont eu là ; et c'est ça qui est déstabilisant. »*

A ce stade, nous convoquons la notion d'ingenium explicitée dans l'article Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : une composante essentielle de la transformation de l'École (M. L. Schubauer-Leoni & Dolz, 2004). Pour les auteurs l'ingenium est une des caractéristiques du travail enseignant. Le professeur quand il est dans l'action de faire, à savoir enseigner et transmettre des savoirs scolaires, fait preuve d'adaptation ou encore je cite « d'habiletés diverses face aux imprévus, de débrouillardises dans les circonstances les plus diverses » (Idem, 2004, p. 159). Nous posons alors la question suivante : comment cet ingenium se manifeste-t-il chez un enseignant polyvalent ? Nous proposons d'enrichir cette définition d'une dimension épistémologique qui serait la capacité d'appropriation des prescriptions par les professeurs polyvalents permettant ainsi la transmission de savoirs scolaires. Comme nous avons pu l'observer celle-ci peut se développer par le partage de concepts primaires et permettre alors un déplacement de l'activité aussi bien de l'enseignant au niveau didactique que des élèves au niveau de la pratique plastique.

## Bibliographie

- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : Prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, Vol. 42(2), 11-26.  
<https://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2009-2-page-11.htm>
- Bres, J. (2017). Dialogisme, éléments pour l'analyse. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 14(14-2), Article 2.  
<https://doi.org/10.4000/rdlc.1842>
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* (Presses Universitaires de Rennes).
- Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, M. I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.  
<https://archive-ouverte.unige.ch/unige:37317>
- Brousseau, G. (1990). Le contrat didactique : Le milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 9(9.3), 309-336. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00686012>
- Charlot, B. (1999). *Du rapport au savoir, Éléments pour une théorie* (Anthropos).
- Chevallard, Y. (2003). Approche anthropologique du rapport au savoir et didactique des mathématiques. In S. Maury & M. Caillot (Éds.), *Rapport au savoir et didactiques* (Fabert, p. 81-104).
- Chevallard, Y. (2010). La didactique, dites-vous? *Éducation et didactique*, 4(vol. 4-n°1), 139-148. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.771>
- Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.  
<https://doi.org/10.3917/puf.clot.2006.01>
- Clot, Y., & Béguin, P. (2004). L'action située dans le développement de l'activité. *Activités*, 01(1-2). <https://doi.org/10.4000/activites.1237>

- Clot, Y., & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Psychanalyse, santé, travail*, 4, 7-42.
- Colomb, J. (1986). Chevallard (Yves). — La Transposition didactique : Du savoir savant au savoir enseigné. *Revue française de pédagogie*, 76(1), 89-91. [https://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_1986\\_num\\_76\\_1\\_2401\\_t1\\_0089\\_0000\\_1](https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_1986_num_76_1_2401_t1_0089_0000_1)
- Dewey, J. (1934). *L'art comme expérience—Folio essais—Folio—GALLIMARD - Site Gallimard* (Gallimard).
- Espinassy, L. (2006). *Analyse Ergonomique De L'activité Des Professeurs D'arts Plastiques Au Collège : Les « Sous-Entendus » Du Métier*. [Phdthesis, Université de Provence - Aix-Marseille I]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00569271>
- Espinassy, L. (2008). Jouer avec les mots, tordre les outils : La production plastique au collège. *Le Français dans Le Monde*, 44, 169-177. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420632>
- Espinassy, L. (2017). Inciter à l'étonnement. Pratiques langagières et enseignement des arts plastiques. *Didactique de la littérature, XVIIes Rencontres*. <https://rdidlit17.hypotheses.org/espinassy>
- Espinassy, L., Lelièvre, A., & Terrien, P. (2017, octobre). Tensions dynamiques entre pratique professorale et pratique artistique dans l'enseignement des arts : Quelles épistémologies en actes? *Colloque : “ Enjeux, débats et perspectives : 50 ans de sciences de l'éducation ”. Symposium “ Complémentarité des regards scientifiques pour étudier l'activité enseignante : Apports et perspectives pour la recherche en Sciences de l'Education ” (Coord. L. Espinassy)*. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01724725>
- Espinassy, L., & Saujat, F. (2003). Enseigner les Arts Plastiques en ZEP : Les dessous du métier. *Recherche et formation*, 44, 111-124. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01420624>

- Espinassy, L., & Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *eJRIEPS. Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, Numéro spécial 1*.  
<https://doi.org/10.4000/ejrieps.293>
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'un didactique-critique*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.gail.2012.01>
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). La production de la théorie à partir des données (J.-L. Fabiani, Trad.). *Enquête. Archives de la revue Enquête, 1*, 183-195. 1967.  
<https://doi.org/10.4000/enquete.282>
- Heinich, N. (2005). *L'élite artiste : Excellence et singularité en régime démocratique*. Gallimard.
- Leutenegger, F. (2000). Construction d'une clinique pour le didactique. Une étude des phénomènes temporels de l'enseignement. *Recherches en didactique des mathématiques, 20(2)*, 209-250. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:44559>
- Olivier de Sardan, J.-P. (2008). *La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique* (Academia).
- Olivier de Sardan, J.-P. (1995). La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête, 1*, 71-109.  
<https://doi.org/10.4000/enquete.263>
- Olivier de Sardan, J.-P. (1996). La violence faite aux données. De quelques figures de la surinterprétation en anthropologie. *Enquête. Archives de la revue Enquête, 3*, 31-59.  
<https://doi.org/10.4000/enquete.363>
- Paillé, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique, 23*, 147-181. <https://doi.org/10.7202/1002253ar>



- Paillé, P. (2009). Qualitative par théorisation (analyse). In A. Mucchielli (Éd.), *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales* (p. 206-212). Armand Colin.
- Paillé, P. (2017). L'analyse par théorisation ancrée. In M. Santiago Delefosse & M. del Rio Carral (Éds.), *Les méthodes qualitatives en psychologie et sciences humaines de la santé* (Dunod, p. 61-83). Dunod. <https://www.cairn.info/les-methodes-qualitatives-en-psychologie--9782100742301-page-61.htm?contenu=resume>
- Raymond, C., & Forget, M.-H. (2020). Pour un usage judicieux de l'analyse par théorisation ancrée dans le champ des didactiques. *Éducation et didactique*, 14(14-1), 31-47. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.5336>
- Reuter, Y. (2010). Définition et transmission des savoirs scolaires : Statut des tensions dans une approche didactique. In R. Malet (Éd.), *Ecole, médiations et réformes curriculaires* (p. 39-46). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/ecole-mediations-et-reformes-curriculaires--9782804133276-page-39.htm>
- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuelles pour comprendre l'activité quotidienne? In F. Yvon & F. Saussez (Éds.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (Les Presses de l'Université Laval).
- Schneuwly, B. (1995). De l'importance de l'enseignement pour le développement. Vygotsky et l'école. *Psychologie et éducation*, 21, 25-37. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:35784>
- Schneuwly, B., & Dolz, J. (1997). Les genres scolaires. Des pratiques langagières aux objets d'enseignement. *Repères*, 15(1), 27-40. <https://doi.org/10.3406/reper.1997.2209>
- Schubauer-Leoni, M. L., & Dolz, J. (2004). Comprendre l'action et l'ingéniosité didactique de l'enseignant : Une composante essentielle de la transformation de l'École. In J.-P.

- Bronckart & M. Gather Thurler (Éds.), *Transformer l'école* (p. 147-168). De Boeck Supérieur. <https://www.cairn.info/transformer-l-ecole--9782804145606-page-147.htm>
- Schubauer-Leoni, M.-L., & Leutenegger, F. (2005). *Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée*. 27.
- Vygotski, L. (1934). *Pensée et langage* (Sociales).
- Yvon, F., & Saussez, F. (Éds.). (2010). *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. (Les Presses de l'Université Laval).