



Les défis du travail partagé dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche

Isabelle Claverie

► To cite this version:

Isabelle Claverie. Les défis du travail partagé dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche. Sciences de l'Homme et Société. Aix Marseille Université (AMU), 2022. Français. <NNT : >. <tel-05435644>

HAL Id: tel-05435644

<https://hal.science/tel-05435644v1>

Submitted on 30 Dec 2025

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.



Distributed under a Creative Commons CC BY-NC-ND 4.0 - Attribution - Non-commercial use - No Derivative Works - International License

THÈSE DE DOCTORAT

Soutenue à Aix-Marseille Université

Le 31 Mai 2022 par

Isabelle Claverie

Les défis du travail partagé dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : développement de l'activité des enseignants au cours d'une intervention-recherche.

Discipline

COGNITION, LANGAGE, EDUCATION

Spécialité

Sciences de l'Education

École doctorale

ED 356 Cognition, Langage, Education

Volume I

Composition du jury		
•	Stéphane BRAU-ANTONY	Rapporteur
•	Professeur des Universités	
•	Université Reims Champagne- Ardenne	
•	Jean-François MARCEL	Rapporteur
•	Professeur des Universités	
•	Université Toulouse II	
•	Elisabeth MAGNE	Examinatrice
•	Maître de Conférences	
•	Université Bordeaux Montaigne	
•	Pascal SIMONET	Examineur
•	Maître de Conférences	
•	Université de Nantes	
•	Jean-Charles CHABANNE	Président du jury
•	Professeur des Universités	
•	Université de Lyon	
•	Fabienne BRIERE	Directrice de thèse
•	Maître de Conférences HDR	
•	Aix-Marseille Université	
•	Laurence ESPINASSY	Co-directrice de thèse
•	Professeure des Universités	
•	Aix-Marseille Université	

Affidavit

Je soussignée, Isabelle Claverie, déclare par la présente que le travail présenté dans ce manuscrit est mon propre travail, réalisé sous la direction scientifique de Fabienne Brière et Laurence Espinassy, dans le respect des principes d'honnêteté, d'intégrité et de responsabilité inhérents à la mission de recherche. Les travaux de recherche et la rédaction de ce manuscrit ont été réalisés dans le respect à la fois de la charte nationale de déontologie des métiers de la recherche et de la charte d'Aix-Marseille Université relative à la lutte contre le plagiat.

Ce travail n'a pas été précédemment soumis en France ou à l'étranger dans une version identique ou similaire à un organisme examinateur.

Fait à Cadillac, le 5 mars 2022



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Affidavit

I, undersigned, Isabelle Claverie, hereby declare that the work presented in this manuscript is my own work, carried out under the scientific direction of Fabienne Brière and Laurence Espinassy, in accordance with the principles of honesty, integrity and responsibility inherent to the research mission. The research work and the writing of this manuscript have been carried out in compliance with both the French national charter for Research Integrity and the Aix-Marseille University charter on the fight against plagiarism.

This work has not been submitted previously either in this country or in another country in the same or in a similar version to any other examination body.

Place Cadillac, date 5 mars 2022



Cette œuvre est mise à disposition selon les termes de la [Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/).

Liste de publications et participation aux conférences

1) Liste des publications réalisées dans le cadre du projet de thèse :

1. Claverie, I. (2021).

Travail partagé et cohérence (inter)disciplinaire autour de la rencontre avec l'œuvre cinématographique. *Contextes et didactiques*, 18, (70-92).

<https://doi.org/10.4000/ced.3039>

2. Espinassy, L., Claverie, I. (2021, accepté, en navette).

La didactique des arts plastiques et la mémoire agissante du dessin. *Journal de recherche en éducations artistiques*.

2) Participation aux conférences et écoles d'été au cours de la période de thèse :

1. Claverie, I. (2018, 10-13 octobre).

Travail partagé et éducation à l'image : quelles interfaces possibles, entre hétérogénéité disciplinaire et cohérence didactique ? [Communication orale]. 5^{ème} Colloque international de l'Association pour des Recherches Comparatistes en Didactique (ARCD), Bordeaux.

2. Claverie, I. (2019, 3-5 juillet).

Pratiques langagières et processus de secondarisation autour de la rencontre avec l'œuvre. Une expérimentation croisée arts plastiques et arts visuels dans un lycée implanté en milieu rural [Communication orale]. 5^{ème} Congrès international de l'Actualité de la Recherche en Éducation et en Formation (AREF), Bordeaux.

3. Claverie, I., Brière-Guenoun F. et Espinassy, L. (2019, 8-10 juillet).

Éducation à l'image au lycée. Les défis du travail partagé et de la cohérence (inter) disciplinaire [Communication orale]. Symposium Aider les personnes à transformer/comprendre les situations cadrées par de nouveaux dispositifs de contrôle des conduites des professionnels et des bénéficiaires : problèmes, enjeux et défis (Drs. C. Félix et F. Saussez). 16^{ème} édition des Rencontres internationales du Réseau de recherche en Éducation et Formation (RÉF), Toulouse.

4. Claverie, I. (2021, 29-30 avril).

Ressorts et impacts développementaux d'un dispositif de co-analyse de l'activité déployé en milieu scolaire autour de la rencontre avec l'œuvre [Communication orale en visioconférence]. Symposium Contribuer au développement de l'activité des professionnels de l'éducation ou de la formation par l'intervention-recherche (Dirs. P.A. Filippi et C. Loisy). 8^{ème} Colloque international du Centre de Recherche Interuniversitaire sur la Formation et la Profession Enseignante (CRIFPE), Montréal.

5. Claverie, I. (2021, 30-31 mars).

Compatibilité et compossibilité de pratiques enseignantes interdisciplinaires au sein d'un système didactique secondaire instable : le cas du Dispositif Lycéens au Cinéma. 2^{ème} Colloque de la Structure Fédérative d'Études et de recherches en Éducation de Provence (SFERE-Provence), Aix-en-Provence.

Résumé

La mise en cohérence des enseignements et actions éducatives génère de nouveaux espaces-temps partagés entre acteurs de divers disciplines et secteurs d'activité. Notre intervention-recherche s'intéresse aux transformations induites par la mise en œuvre de dispositifs culturels croisant champ et hors champ de la classe. Elle associe un collectif disciplinaire Arts Plastiques - Arts Visuels et un collectif interdisciplinaire investi dans le programme d'action culturelle Lycéens et apprentis au cinéma. Le cadre théorique retenu croise deux approches scientifiques selon une perspective épistémique et transformative : une orientation ergonomique tournée vers la co-analyse et le développement de l'activité des acteurs de terrain et une orientation didactique centrée sur l'étude des modalités de (co)construction des savoirs reliés aux pratiques culturelles qui les légitiment. Le recours à la méthodologie de l'autoconfrontation simple et croisée vise à activer et saisir les processus individuels et collectifs en jeu dans la construction d'un milieu spécifique traversé par les arrière-plans épistémologiques de chacun. Les principaux résultats montrent la présence de préoccupations communes s'efforçant d'étayer la réflexion des élèves en les immergeant dans une expérience singulière d'audio-vision et de co-vision. Ils mettent au jour des désaccords sur l'appréhension du rôle didactique de la co-activité langagière ainsi qu'un déficit d'institutionnalisation du processus collectif. Ils révèlent les déplacements opérés par les enseignants dans leur manière de questionner leur enseignement. Au-delà, le mouvement (inter)collectif engage les enseignants à transformer les problèmes co-constitués au cours des étapes de l'intervention-recherche en ressources potentielles pour l'agir professionnel ordinaire.

Mots clés : analyse de l'activité, collectif de travail, éducation artistique et culturelle, intervention-recherche, milieu de travail, systèmes didactiques

Abstract

The coherence of teaching and educational actions generates new time-spaces shared between actors of various disciplines and sectors of activity. Our intervention-research is interested in the transformations induced by the implementation of cultural devices crossing field and out of field of the class. It associates a disciplinary group in the Visual Arts and an interdisciplinary group involved in the cultural action program "Lycéens et apprentis au cinéma". The theoretical framework chosen crosses two scientific approaches from an epistemic and transformative perspective: an ergonomic orientation turned towards the co-analysis and development of the activity of the actors in the field and a didactic orientation centered on the study of the modalities of (co)construction of knowledge linked to the cultural practices that legitimize them. The use of the methodology of simple and crossed self-confrontation aims at activating and seizing the individual and collective processes at stake in the construction of a specific environment crossed by the epistemological backgrounds of each. The main findings identify the presence of common concerns striving to support students' thinking by immersing them in a singular experience of audio-vision and co-vision. They reveal disagreements on the understanding of the didactic role of language co-activity as well as a lack of institutionalization of the collective process. They reveal the shifts made by teachers in the way they question their teaching. Beyond that, the (inter)collective movement engages teachers in transforming the problems co-constituted during the stages of the intervention-research into potential resources for ordinary professional action.

Keywords: activity analysis, working collective, artistic and cultural education, intervention-research, work environment, didactic systems

Remerciements

Je souhaite exprimer ici toute ma reconnaissance envers celles et ceux qui ont accompagné ce travail de thèse :

Fabienne Brière et Laurence Espinassy, directrice et co-directrice de thèse, dont la présence chaleureuse, les réflexions, les questionnements, les encouragements et les discussions de fond ont marqué de façon durable mon entrée dans l'univers de la recherche. Je suis admirative de tout ce temps consacré au suivi critique de mes investigations scientifiques et garde en mémoire de nombreux moments partagés. Je vous en suis très reconnaissante.

Les membres du jury qui, pour avoir accepté de consacrer une partie de leur temps précieux à participer à ma soutenance de thèse et à son évaluation, vont apporter une contribution importante à mon travail.

Les équipes scientifiques qui ont contribué à enrichir ma réflexion dans le cadre des séminaires Ergape puis des séminaires ODE. Je pense plus particulièrement à Fabienne Brière, Mariagrazia Cairo Cocco, Laurence Espinassy, Daniel Faïta, Christine Félix, Nathalie Mikailoff, Frédéric Saujat, Nicolas Sembel, Pascal Simonet, Pascal Terrien et Jessyca Tretola. Je n'oublie pas les différents colloques auxquels j'ai pu participer et qui ont ouvert de nouveaux horizons.

Mes collègues doctorants, parmi lesquels Françoise, Nicolas, Amélie, Yannick, Caroline de Nantes et Caroline de Lyon ainsi qu'Eugénie, Carole et Pierre-Alain désormais tous trois docteurs en Sciences de l'Education et de la formation. Les interventions et échanges qui ont rythmé les différents séminaires et leurs à-côtés ont été riches et le plaisir de confronter idées et expériences a été salvateur.

Annie Rombi qui m'a très patiemment orientée et soutenue dans l'ensemble des démarches administratives de ce parcours doctoral.

Les enseignants qui ont accepté ma présence et ma caméra dans leurs cours et tout au long des différentes étapes de la démarche d'autoconfrontation. Votre engagement dans les deux collectifs de cette intervention-recherche lui a donné forme et sens. La collecte de captations vidéo effectuée est d'une richesse incroyable et témoigne de qualités profondément humaines. Je remercie le proviseur de l'établissement partenaire dont la

disponibilité et l'enthousiasme ont grandement facilité la mise en œuvre du dispositif de recherche.

L'université Bordeaux Montaigne qui en m'accordant une décharge de service m'a permis de mener à bien tout l'investissement de terrain. Je pense également à toute l'équipe du Département des Arts auprès de qui j'ai tant de plaisir à travailler ainsi qu'à mes collègues de l'Inspe de l'Académie de Bordeaux avec qui je partage une expérience professionnelle singulière, celle du parcours Meef Arts plastiques. Je remercie également Sylvain Machefert pour ses conseils avertis et avisés.

Je dédie enfin ce travail à mon petit collectif familial préféré : Michel ; Elsa, Bertrand, Néréa et Leonor ; Margot et Guillaume. Un grand merci à vous pour votre soutien sans faille, votre énergie si revigorante et toutes ces petites attentions en continu qui ont rythmé cette aventure doctorale. Vous avez fait preuve d'une grande patience et je vous en suis très reconnaissante. J'élargis la boucle en incluant nos amis pyrénéens, loupiaux, bordelais, agenais, oléronais, tourangeaux, toulousains, landais, manceaux et québécois.

Merci à toutes et tous, et vivement la suite ... de la vie et de la recherche.

Table des matières

Affidavit	2
Affidavit	3
Liste de publications et participation aux conférences	4
Résumé	6
Abstract	7
Remerciements	8
Table des matières	11
Introduction	21
PREMIERE PARTIE. CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE	27
Préambule	27
CHAPITRE 1. Analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre	29
1. De l'Ancien Régime aux débuts de la III ^{ème} République	30
1.1. Emergence d'un enseignement en rupture avec les arts « mécaniques »	30
1.1.1. Repères historiques	30
1.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	31
1.2. Instauration d'un enseignement laïque et républicain	32
1.2.1. Repères historiques	32
1.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	33
1.3. Des théories sources d'affrontements idéologiques	33
1.3.1. Repères historiques	33
1.3.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	35
2. De la genèse du courant de l'éducation nouvelle au Front populaire	36
2.1. Des préoccupations nouvelles centrées sur l'élève	36
2.1.1. Repères historiques	36
2.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	37
2.2. Des programmes placés sous le signe de la diversité et du décroisement	38
2.2.1. Repères historiques	38
2.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	40
3. Des années 1950 au Colloque d'Amiens	41
3.1. Les années 1950 : requalification du dessin	41
3.1.1. Repères historiques	41
3.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	44
3.2. Le grand virage du Colloque d'Amiens	44
3.2.1. Repères historiques	44
3.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	47

4. De la fin des années 1970 à nos jours	48
4.1. Complexification des enseignements artistiques	48
4.1.1. Repères historiques	48
4.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	50
4.2. Mise en réseau des disciplines	51
4.2.1. Repères historiques	51
4.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	52
4.3. Essor du travail partenarial	54
4.3.1. Repères historiques	54
4.3.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre	55
5. Synthèse de l'approche socio-historique des prescriptions	56
5.1. Recoupements prescriptifs	56
5.1.1. Nœuds de tension identifiés	56
5.1.2. Statut du personnel enseignant et des enseignements artistiques	57
5.1.3. Finalités des enseignements artistiques	58
5.1.4. Recours aux références artistiques	58
5.1.5. Temps et espaces de la rencontre	59
5.1.6. L'approche de la pratique	60
5.1.7. La parole des élèves	61
5.1.8. La coordination entre disciplines	62
5.1.9. Relation enseignements artistiques / action culturelle	62
5.2. Retour ciblé sur les recoupements prescriptifs	63
CHAPITRE 2. Revue de littérature. Le travail partagé dans le champ de la recherche	67
1. Le modèle bureaucratique-professionnel	68
1.1. Une double logique complexe	68
1.2. Logique bureaucratique	69
1.3. Logique professionnelle	70
1.4. Quelle place pour le travail partagé ?	72
2. Le modèle post-bureaucratique	73
2.1. Une dynamique de multirégulation complexe	73
2.2. L'établissement, une structure organisationnelle centrale	75
3. Partenariat et nouvel âge de l'organisation scolaire	77
3.1. Définitions	77
3.2. Historique	78
3.3. Partenariat et tensions	80
4. Prémices et essor du travail partagé	81
4.1. Coordination, oui, mais...	81
4.2. Le travail partagé prescrit	82
4.3. Le rôle de la périphérie	84
5. Place des dispositifs dans l'échiquier des politiques territoriales	87
5.1. Entre continuité institutionnelle et ancrage territorial	87

5.2. Les dispositifs de nature artistique et culturelle	89
5.3. Dispositifs et technicisation des débats	90
5.4. Dispositifs et co-interventions	91
5.5. Dispositifs et processus d'apprentissage des élèves	93
5.6. Dispositifs et questionnements	95
6. Impact des nouvelles structures sur les systèmes didactiques	96
6.1. Systèmes didactiques principaux	96
6.1.1. Accrocher le temps individuel au temps didactique de la classe	96
6.1.2. La structuration du milieu didactique	99
6.2. Les systèmes didactiques auxiliaires	101
6.2.1. Une fonction de soutien aux systèmes didactiques principaux	101
6.2.2. Premiers repères	103
6.3. Systèmes didactiques auxiliaires et actions enseignants-élèves	105
6.3.1. Les apports...	106
6.3.2. ...et les limites	107
7. Bilan	111
7.1. Schéma arborescent	115
7.2. Transition	119
7.2.1. Un point sur la psychopathologie du travail	120
7.2.2. Un point sur la psychodynamique du travail	120
7.3. Mises en perspectives	121
DEUXIEME PARTIE. CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE	125
Orientations retenues	125
CHAPITRE 3. Approche ergonomique de l'activité	127
1. Les apports de la psychologie et de la sémiotique soviétiques	127
1.1. Lev Semionovitch Vygotski	127
1.1.1. Repérages	127
1.1.2. Genèse historico-culturelle des fonctions psychiques supérieures	128
1.1.3. Instruments psychologiques et acte instrumental	129
1.2. Alexis Nicolaïevitch Leontiev	131
1.2.1. Repérages	131
1.2.2. Le rabatteur, le gibier et l'activité collective	131
1.2.3. Action, opération et motif	132
1.3. Mikhaïl Bakhtine	134
1.3.1. Repérages	134
1.3.2. Une critique des orientations objectiviste et subjectiviste	134
1.3.3. Le genre de discours. Nouvelle forme sociale de l'activité langagière	135
1.3.4. Activité langagière et rapport dialogique	136
1.4. Synthèse des repérages établis	137
1.4.1. Mise en résonance	137
2. Orientation ergonomique et renouvellement paradigmatique	141

2.1. Tâche et activité	142
2.1.1. Ce qui est « à faire », ce qui « se fait » et « ce qui est mis en jeu »	142
2.1.2. La tâche effective	142
2.2. Le travail des prescriptions	143
2.2.1. « Faire », « ne pas faire », « refaire » ou « défaire »	143
2.3. Genre professionnel et style d'action	144
2.3.1. Formes sociales de l'activité langagière et sous-entendus de l'activité	144
2.3.2. Le genre social du métier : un instrument pour l'action	145
2.3.3. Créations stylistiques et processus de métamorphoses des genres	146
2.4. Visée transformative de l'activité du travail	147
2.4.1. Elargissement du champ de l'action	148
2.4.2. Marges de manœuvre et développement du pouvoir d'agir	148
3. L'ergonomie de l'activité des personnels de l'éducation	152
3.1. Ergonomie de l'activité enseignante et recherche en éducation. Années 2000	152
3.1.1. Une figure professorale en retrait	153
3.2. Apports de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation	154
3.2.1. Contexte et situation du travail enseignant	154
3.2.2. Du travail d'enseignement à l'enseignement comme travail	155
3.2.3. Impact des prescriptions sur l'activité enseignante	156
3.2.4. L'activité de l'enseignant en classe et la mise au travail des élèves	157
3.2.5. Milieux, collectifs et organisation du travail	158
3.2.6. La double fonction des outils	159
3.2.7. Formation	160
3.2.8. Approche interdisciplinaire	161
CHAPITRE 4. Interactions avec les approches didactiques	163
1. Zones de partage interdisciplinaires	164
1.1. Etat des lieux réflexifs	166
2. Part et place des apports didactiques	168
2.1. Transposition didactique	168
2.1.1. Transposition didactique externe	168
2.1.2. Transposition didactique interne	170
2.1.3. La place des actions réalisées en classe	171
2.2. Un milieu actif et en mouvement	172
2.2.1. Théorie de l'action didactique conjointe	173
2.2.2. Mise en regard avec l'approche ergonomique de l'activité	175
3. Synthèse	176
CHAPITRE 5. Processus de problématisation	179
1. Spécificité du terrain de recherche	179
1.1. Cadre général	179
1.1.1. Le lycée JM de Langon. Eléments de contexte	180
1.1.2. Focale sur le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma	182

2. Vers l'analyse d'un système didactique alternatif	183
2.1. Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : un système didactique auxiliaire ?	183
2.2. Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : un système didactique à définir	187
2.2.1. Modélisation du système didactique transversal	188
2.2.2. Double spécificité du système didactique transversal	189
3. Le système didactique transversal, un concept central pour notre étude	190
3.1. Déplacements liés aux spécificités du système didactique transversal	191
3.2. Ajustement possible des descripteurs du système didactique principal	193
4. Problématique et questions de recherche	194
4.1. De la question initiale à la problématique	194
4.2. Questions de la recherche	195
TROISIEME PARTIE. METHODE	199
Orientations retenues	199
CHAPITRE 6. Présentation du cadre méthodologique	201
1. Présupposés méthodologiques	201
1.1. Redoubler l'expérience vécue	201
1.2. La démarche d'autoconfrontation	202
1.2.1. Autoconfrontation simple : un vécu revécu	203
1.2.2. Autoconfrontation croisée et migration du vécu	204
1.2.3. Retour au collectif et répondant professionnel	205
1.3. Une structure développementale mobile	206
1.3.1. Des « projections » vidéographiques discutées et discutables	207
1.3.2. Les effets levier de la motricité du dialogue	208
1.3.3. Les ressources de la théorie de l'activité langagière	209
1.4. La posture du chercheur	210
1.4.1. Des problèmes à co-constituer plutôt qu'à résoudre	210
1.4.2. Ouverture sur le paradigme indiciaire de Ginzburg	212
CHAPITRE 7. Contexte de la recherche	213
1. Retour sur les coulisses de la demande	213
1.1. A l'origine de la demande, un premier entretien	215
1.2. Rencontre avec la référente culture	216
1.3. L'émergence du collectif Lycéens et apprentis au cinéma	217
1.4. L'émergence du collectif des professeurs d'arts plastiques	217
2. Stabilisation du terrain de la recherche	218
2.1. Le contrat de collaboration de recherche	220
2.2. Synthèse	221
CHAPITRE 8. Dispositif de recherche et recueil des données	223
1. Mise au travail des collectifs PAP et DLAC	224
1.1. Entretien préalable du Collectif PAP	224
1.2. Entretien préalable du Collectif élargi DLAC	226
1.3. Temps de concertation binômes DLAC	227

1.3.1. Réunions binômes	227
1.4. Captations filmiques des séances	228
1.4.1. Dispositif de captation pour le collectif PAP	228
1.4.2. Dispositif de captation pour le collectif DLAC	229
2. Autoconfrontations	231
2.1. Autoconfrontations simples	231
2.2. Autoconfrontations croisées	235
3. Retour au collectif	238
3.1. Collectif DLAC	238
3.2. Collectif PAP	242
4. Remise au travail	243
4.1. Collectif DLAC	244
5. Prolongements	246
5.1. Entretiens élèves	246
5.2. Entretiens proviseur, référente culture, professeure documentaliste	246
5.3. Entretiens et séances filmées post remise au travail	247
5.4. Dernière autoconfrontation simple	247
5.5. Dernière réunion d'équipe	247
6. Synthèse et questionnements	248
CHAPITRE 9. Démarche d'analyse	255
1. Rappel des orientations principales	255
2. Transcription des données	259
2.1. Les conventions de transcription	259
3. Temps I. Phase exploratoire. Poser des repères	261
3.1. Etape 1. Approche générique des objets du discours	262
3.2. Etape 2. Focale sur la construction des objets de savoirs et de l'étude	266
3.3. Etape 3. Analyser les règles du jeu des situations didactiques	270
3.4. Visée compréhensive, oui, mais...	272
4. Temps II. Entrée dans une démarche d'inférence	273
4.1. Etape 4. Autoconfrontations simples	274
4.1.1. Confrontation individuelle des enseignants aux traces de leur activité	274
4.2. Etape 5. Ouverture sur la sémiotique des gestes communicatifs	279
4.2.1. Les gestes communicatifs	280
4.3. Etape 6. Les autoconfrontations croisées	283
4.3.1. Confrontation collective des enseignants aux traces de leur activité	283
4.3.2. Ouverture sur une situation dilemmatique	286
5. Temps III. Retour dans le dialogue	287
5.1. Etape 7. Rendre lisibles les circuits interdiscursifs	287
5.1.1. Retour au collectif et premiers déplacements opérés	287
5.1.2. Retour ciblé sur l'action enseignante en contexte	288
5.1.3. Remise au travail et préoccupations partagées	289

5.1.4. Ouverture sur une séance expérimentale	289
5.1.5. Retour sur la démarche d'analyse	290
QUATRIEME PARTIE. Résultats et discussion	293
CHAPITRE 10. Temps I. Phase exploratoire. Poser des repères	295
1. Etape 1. Approche générique des objets du discours	295
1.1. Les unités thématiques repérées	295
1.2. Les nœuds de réflexion dépistés	298
1.2.1. Apprendre en échangeant	298
1.2.2. Sens et technique	299
1.2.3. La part des savoirs, la part de l'élève	299
1.3. Les profils des préoccupations professionnelles identifiées	300
1.3.1. Profil des préoccupations de VG, professeure de français	300
1.3.2. Profil des préoccupations de MB, professeur d'histoire géographie	301
1.3.3. Profil des préoccupations de NR, professeure de français	302
1.3.4. Profil des préoccupations de JPR, professeur d'arts plastiques	302
1.3.5. Profil des préoccupations de MD, professeure d'espagnol	303
1.3.6. Profil des préoccupations de OT, professeur de philosophie	303
1.3.7. Profil des préoccupations de FG, professeure d'espagnol	304
1.3.8. Profil des préoccupations de DD, professeure de français	304
2. Etape 2. Focale sur la construction des objets du savoir et de l'étude	305
2.1. Indicateur 1. Interactions professionnelles	306
2.1.1. Recoupements possibles	306
2.1.2. A propos du partage des idées	307
2.1.3. A propos de la répartition des contenus d'apprentissage	308
2.2. Indicateur 2. Recours aux expériences et pratiques antérieures	313
2.2.1. Liens établis avec les pratiques habituelles	313
2.2.2. Expériences et pratiques antérieures	314
2.3. Indicateur 3. Réflexions sur l'élaboration de l'étude	319
2.3.1. Les différents temps forts	319
2.4. Indicateur 4. Visées d'apprentissage énoncées	322
2.5. Indicateur 5. Apports de la formation énoncés	324
2.6. Indicateur 6. Réflexions sur la conduite de l'étude	329
2.6.1. La gestion du temps	329
2.6.2. La gestion de l'espace	330
2.6.3. Les outils de travail	330
2.6.4. L'exploitation de l'extrait filmique	331
2.6.5. La progression du travail	332
2.7. Indicateur 7. Réflexions sur la participation des élèves	333
3. Retour sur les principales caractéristiques d'une séquence DLAC	337
3.1. Ancrage dans une interrelation institutionnelle	337
3.2. Séquentialisation de l'objet filmique et des savoirs à enseigner	337

3.3. Infléchissements des régulations inter et intra-topogénétiques	338
3.4. Exploitation d'une attitude perceptive d'audiovision et de covision	340
4. Synthèse	342
4.1. Caractéristiques d'une séquence DLAC et mise en perspectives	342
5. Etape 3. Analyse des règles du jeu didactique	347
5.1. Résumé narrativisé séance MD	347
5.2. Résumé narrativisé séance JPR	348
5.3. Résumé narrativisé séances DD	349
5.4. Résumé narrativisé séance VG	351
5.5. Résumé narrativisé séances FG et MB	352
5.6. Résumé narrativisé séances NR et MM	354
5.7. Résumé narrativisé séance OT et MB	356
5.8. Synthèse des résumés narrativisés	357
CHAPITRE 11. Temps II. Entrée dans une démarche d'inférence	359
1. Etape 4. Confrontation individuelle des enseignants aux traces de leur activité	359
1.1. Confrontation inter-systèmes	360
1.1.1. Composer avec l'(extra)ordinaire de la forme scolaire	360
1.1.2. Un pas de côté à relativiser?	362
1.1.3. Le retour de la feinte pédagogique	366
1.1.4. Un pas de côté de nature ambivalente	369
1.1.5. Des micro-déplacements d'intensité et de nature variable	375
1.2. (In)satisfactions	380
1.2.1. Composer avec la dimension chronophage de la projection	380
1.2.2. Engager les élèves dans une activité discursive	384
1.2.3. Solliciter et maintenir l'adhésion des élèves	387
1.2.4. S'engager avec les élèves dans une stratégie gagnante	390
1.3. Dissonances et résonances interpersonnelles	393
1.3.1. Un déficit de cohérence et de convergences coordinatrices	393
1.3.2. Des marges de manoeuvre propres au professeur d'arts plastiques	395
1.4. Genèse d'une règle générique de métier?	398
1.4.1. « <i>Tout à fait</i> »	399
1.4.2. « <i>Il y a</i> »	399
1.4.3. « <i>Il est important de</i> »	400
1.4.4. « <i>Ce que c'est qu'un travail sur</i> »	401
1.4.5. « <i>Donc, il y a</i> »	403
1.4.6. « <i>En fait ça déconstruit</i> »	405
2. Etape 5. Ouverture sur la sémiotique des gestes communicatifs	409
2.1. Identification des objets référents	409
2.1.1. L'action des élèves	410
2.1.2. Les interactions entre élèves et enseignants	412
2.1.3. L'action des enseignants	415

2.1.4. Le rapport au savoir	417
2.2. Synthèse et transition	421
2.2.1. Côté élèves, s'engager dans une pensée complexe	422
2.2.2. Côté enseignant : éprouver les limites du système didactique transversal	423
3. Etape 6. Confrontation collective des enseignants aux traces de leur activité	426
3.1. Les objets du dialogue révélés par les actes de langage dans l'ACC de VG et DD	426
3.1.1. Analyse mésoscopique	427
3.1.2. Focale sur un évènement discursif remarquable. Le degré de guidage	431
3.2. Objets du dialogue et actes de langage dans l'ACC de JPR et MD	438
3.2.1. Analyse mésoscopique	438
3.2.2. Focale sur un évènement discursif remarquable. L'acte de voir	443
3.3. Objets du dialogue et actes de langage dans l'ACC de MB, FG et NR, MM	449
3.3.1. Analyse mésoscopique	450
3.3.2. Focale sur un épisode remarquable. La finalisation de l'apprentissage	457
3.4. Synthèse et transition	463
4. Ouverture sur le collectif PAP	468
4.1. Bref rappel	468
4.2. Objets du dialogue et actes de langage dans l'ACC de JPR, ASGR et VR	470
4.2.1. Arrêt sur controverse. La liberté contrainte de la parole	473
4.3. Bilan de l'arrêt sur controverse. Des déplacements perceptibles	484
CHAPITRE 12. Temps III. Retour dans le dialogue	489
1. Etape 7 : de l'entretien préalable au retour au collectif	489
1.1. Mise en regard de deux temps du protocole de recherche	489
1.1.1. Rappel des orientations retenues	489
1.1.2. Récurrences et inflexions au sein du collectif DLAC	490
1.2. Du point de vue des pratiques d'enseignement	494
1.2.1. Des objets de savoir aux interactions langagières	494
1.2.2. Les effets du cadre matériel sur la conduite de l'étude	497
1.3. Retour ciblé sur l'action enseignante en contexte	501
1.3.1. Analyse de la séance de VG. Un ordonnancement des tâches maîtrisé	501
1.3.2. Analyse de la séance de MB et FG. Des modalités de travail décentrées	504
1.3.3. Confrontation des deux séances. Divergence des structures de l'action	506
1.3.4. Ouverture ciblée sur la parole des élèves	507
1.4. Du point de vue des pratiques enseignantes	509
1.4.1. Ouverture à la diversité des pratiques d'enseignement	509
1.4.2. Absence d'institutionnalisation du processus collectif	513
1.4.3. Mise en perspective d'un travail partagé à inventer	514
2. Etape 7 (Suite) : de l'entretien préalable à la remise au travail	517
2.1. Mise en regard des trois temps du protocole de recherche	518
2.1.1. Déplacements des préoccupations	518
2.2. Elaboration de ressources de travail à partager	521

2.2.1. Favoriser et rendre visible la cohérence des pratiques	521
2.2.2. Mises en discussion des procédures de travail à venir	523
2.3. Remise en jeu des problèmes co-constitués	524
2.3.1. Une construction de séquence à la croisée de deux collectifs	525
3. Synthèse	528
CHAPITRE 13. Discussion	529
1. Préambule	529
2. Synthèse des résultats au regard des pistes de réflexion de la revue de littérature	531
2.1. Retour sur les jeux de tension entre éducation et socialisation	531
2.2. Retour sur les conflits de critères entre hédonisme et didactique	533
2.3. Retour sur la proximité individuelle et l'activité de parole	535
2.4. Retour sur la nature des objets et instruments de la pensée concrète	536
3. Dimension structurante du cadre méthodologique	539
3.1. Déroulé chronologique et ressorts rétroactifs du protocole de recherche	540
3.2. Infléchissements ou transformation de l'activité enseignante ?	547
4. Relations intersubjectives et processus d'acculturation	553
CONCLUSION	557
Bibliographie	559
Table des figures et tableaux	599
Principaux sigles employés	603

Introduction

L'émergence et l'orientation de ce travail de recherche s'inscrivent dans une histoire professionnelle au parcours marqué par un certain nombre de déplacements et d'infléchissements. Une évocation de ce parcours à travers la mention de quelques repères nous permettra de situer le point d'ancrage de notre étude avant de présenter la structure générale de la thèse. Enseignante d'arts plastiques depuis 1986, une affectation sur un poste fixe en collège (1994) nous a permis d'engager un premier travail de recherche. Ce Diplôme d'Etude Approfondie (D.E.A.), réalisé en 1998 à l'Université Victor Segalen Bordeaux II en Sciences de l'Education sous la direction d'Alain Baudrit, prenait appui sur un cadre théorique socio-constructiviste (Vygotski, 1985) ainsi que sur une méthodologie de type ethnographique (Laplantine, 1996). Le travail portait sur l'étude des activités cognitives des élèves d'une classe de sixième, plus précisément sur la place et le rôle des rapports interindividuels dans un temps d'apprentissage propre à l'enseignement des arts plastiques : le temps de la pratique, une pratique appréhendée en tant que praxis, « articulation entre le faire et le dire, selon une conception de "pratique-théorie" » (Pélissier, 2005, p. 4). Les investigations, menées autour du processus de construction des connaissances au sein des interactions langagières et procédurales entre pairs dans ce temps de la pratique nous avaient conduites à interroger les effets du « couple instrument psychologique-acte instrumental » sur le développement des élèves (Netchine-Gryndberg et Netchine, 1989, p. 105). L'attention ciblée sur les activités cognitives des élèves ainsi que sur leur développement relevaient alors d'une approche essentiellement puérocentrée, « la figure professorale » – ici néo-titulaire – étant « davantage évoquée qu'étudiée du point de vue des gestes professionnels et de l'exercice du métier » (Amigues, 2003, p. 7). Au terme de ce travail avait été mise en perspective une poursuite de la recherche, toujours axée sur ces rapports interindividuels mais en intégrant un autre temps fort de l'enseignement des arts plastiques : celui de la rencontre avec l'œuvre, une rencontre avec l'œuvre articulée à la pratique des élèves (Colboc-Terville, 1998) et ouvrant des phases d'interactions langagières croisant biographies singulières et dynamiques subjectives (Bautier et Rochex, 1998). Un nouveau questionnement se profilait, tourné vers la nature des relations entre les conceptions

personnelles des élèves en matière de culture artistique et les savoirs culturels scolaires (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008).

Cette poursuite d'études en doctorat a été différée, les charges professionnelles assurées alors nous immergeant dans un travail de terrain soutenu marqué par un élargissement et une diversification de notre pratique professionnelle sur le long terme : au poste en collège sont en effet venues s'adjoindre la prise en charge de l'option facultative arts plastiques dans le lycée de secteur ainsi que, en tant que chargée de cours, la préparation à l'épreuve professionnelle du Capes externe d'arts plastiques à l'Université Bordeaux III. Cette alternance entre enseignement secondaire et universitaire est venue compléter des missions déjà engagées quelques années auparavant (1995) auprès de l'Institut Universitaire de Formation des Maîtres (IUFM), en tant que conseillère tutrice auprès des PLP2 Arts Plastiques. Ces nouvelles fonctions, loin d'être abordées de façon cloisonnée, sont entrées en résonance les unes avec les autres et ont contribué à enclencher une dynamique coopérative entre enseignants, partenaires culturels et établissements (collège, lycée, université, centre culturel). Cette dynamique coopérative a généré la mise en place de projets artistiques communs tout en révélant dans le même temps des préoccupations professionnelles partagées, principalement concentrées autour de la phase d'appropriation par les élèves de ces temps de rencontre avec l'œuvre. Les textes officiels de l'époque abordaient cette phase d'appropriation comme découlant d'un processus d'apprentissage prenant appui sur la pratique des élèves pour les conduire vers l'acquisition de repères à partir des œuvres. Au collège, parmi les documents utilisés pour donner sens aux travaux des élèves, sont introduites un certain nombre de « références artistiques considérées comme des repères culturels. Il s'agit d'œuvres significatives, reconnues du point de vue de leur valeur artistique, de l'intérêt et du sens qu'elles présentent dans les transformations de la pensée et de la société » [Ministère de l'éducation nationale (MEN, 1996)]. Au lycée, chaque élève est amené à « situer son travail par rapport au projet qu'il conduit et par rapport au champ artistique », les projets individuels des élèves permettant « l'articulation entre pratique et culture artistiques » (MEN, 1997). Ce rapport entre pratique des élèves et champ des références culturelles abordé dans le curriculum prescrit comme relevant d'une dynamique dialogique s'accompagnait, au regard de notre expérience professionnelle en situation, de jeux de résistances plus ou moins forts entre les modes de pensée initiaux des élèves, leurs « systèmes de valeurs » (Lebahar, 2005, p. 1) et les savoirs culturels scolaires.

Une affectation en tant que titulaire sur un poste en lycée, en 2003, nous a engagée à former des élèves sur un empan temporel élargi (entre trois et cinq heures hebdomadaires), dans la foulée d'un changement de programme (2001) visant à donner « à l'élève les moyens de repérer ses compétences, de comprendre ses choix, de prendre conscience de sa connaissance du champ artistique et des relations entretenues entre sa production et ce champ de référence » (MEN, 2000). L'articulation entre ce champ de référence, fondé sur une définition des formes artistiques léguées par l'histoire et enrichies par celles qui sont apparues au XXe siècle et la pratique des élèves a contribué à réactiver cette préoccupation générée par des frottements entre différents systèmes de valeurs. Les ouvertures effectuées en cours, depuis la pratique des élèves, vers des références porteuses d'une forme de légitimité culturelle entraient par moments en tension, traversées voire malmenées par une reconfiguration de l'univers culturel des jeunes et des transmissions familiales et institutionnelles (Octobre, 2010). La réactivation de cette préoccupation a été majorée par l'instauration dans ces mêmes nouveaux programmes d'un ensemble libre préfigurant la mise en place ultérieure du Parcours d'Education Artistique et Culturel (PEAC). Cet ensemble libre invitait les enseignants à prendre en compte « les ressources de l'établissement et de l'environnement et, d'une façon générale, le contexte sous toutes ses formes », tout en « respectant les objectifs de formation fixés par le programme » (MEN, 2001). L'inclusion dans les pratiques professionnelles d'un hors champ englobant l'extra-scolaire marque une évolution de la professionnalité enseignante (Felix et Saujat, 2008) avec un impact conséquent sur les « modalités d'enseignement », ces dernières étant présentées dans les textes officiels comme ayant été « transformées dans certains domaines avec le partenariat » (MEN, 2000). L'intégration dans notre pratique professionnelle de ces nouvelles modalités d'enseignement appelant à opérer des liaisons présentées par les textes officiels comme articulant culture scolaire, culture extra-scolaire, savoirs scolaires et « goût des élèves » s'accompagnèrent de nombreux questionnements sur l'opérationnalisation de ces attendus institutionnels.

Un certain nombre de résistances étant éprouvées dans notre milieu de travail, nos préoccupations initiales focalisées sur les activités cognitives des élèves ont été marquées alors par une inflexion qui, en annexant à cette activité des élèves les gestes du professeur (Chevallard, 1999) pointait un questionnement à la croisée de ces deux registres : le registre des tensions éventuelles existant entre les modes de pensée initiaux des élèves et

les savoirs culturels scolaires à l'étude et le registre des gestes spécifiques déployés par le professeur d'arts plastiques au sein du milieu-classe. Le croisement de ces deux registres nous a amenée à décentrer notre approche de la rencontre avec l'œuvre en intégrant cette question des gestes déployés par l'enseignant expert dans la mesure où « la seule présentation de l'œuvre n'est pas un simple acte technique précédant l'essentiel, mais un vrai geste professionnel qui engage des choix théoriques et éthiques, consciemment ou pas » (Chabanne et al., 2012, p. 9).

C'est donc à partir de l'identification de tout un faisceau de tensions éprouvées dans notre vécu d'enseignante lors des phases de mise en œuvre des injonctions institutionnelles relatives aux temps de rencontre avec l'œuvre qu'un glissement autour de ces deux registres s'est effectué. Nos préoccupations professionnelles ont alors contribué à poser les prémisses de ce projet de thèse. L'entrée dans ce travail s'est effectuée en aval d'une affectation au Département des Arts de l'Université Bordeaux Montaigne (2015). Un premier contact (2016) pris à la suite de cette affectation avec l'équipe ERGAPE (ERGonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education) au sein de l'Université Aix-Marseille, et plus précisément auprès de Laurence Espinassy nous a permis d'entrevoir les enjeux d'un outillage conceptuel prenant appui sur le cadre théorique et méthodologie de l'analyse ergonomique de l'activité enseignante (Amigues, 2003 ; 2009, Felix et Saujat, 2015). Cette orientation pointant une conception historico-développementale de l'activité individuelle et collective (Vygotski, 1985) est venue alors éclairer et mettre en perspective nos préoccupations initiales, à travers notamment une approche de la prescription (Daniellou, 2002) appréhendée non plus comme norme pré déterminant l'agir professionnel mais comme artefact culturel, « mémoire agissante dans un milieu de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle » (Amigues, 2007, p. 16). Cette lecture productive des prescriptions nous a amenée dans le même temps à reconsidérer les concepts de milieu de travail et d'activité tout en percevant le potentiel offert par les choix méthodologiques sous-tendus par ce cadre théorique. La réflexion menée conjointement par Laurence Espinassy et Fabienne Brière au sein de l'équipe ERGAPE autour d'un axe spécifique de travail intitulé « Dimensions didactiques de l'activité des professionnels de l'éducation » ainsi que la création du programme « Organiseurs de l'activité enseignante entre dimensions didactiques et ergonomiques » (ODE) ont ouvert un nouvel espace de travail

en proposant de porter un regard didactique et ergonomique sur le travail de l'enseignant¹.

C'est au sein de ce programme ODE qu'a pris place notre recherche de thèse codirigée par Fabienne Brière et Laurence Espinassy, et c'est dans ce contexte qu'un dispositif d'intervention-recherche (Brière et Espinassy, 2021 ; Espinassy et al., 2018) a pris forme :

- Autour d'une demande émanant du proviseur d'un lycée d'enseignement général et technologique souhaitant, dans le cadre d'un plan de formation ouvert aux enseignants volontaires, impulser une synergie culturelle et artistique en installant de façon pérenne une dynamique coopérative entre les équipes enseignantes.
- Auprès d'un collectif d'enseignants composé de deux équipes, l'une disciplinaire centrée sur les arts plastiques, l'autre interdisciplinaire et engagée dans un dispositif national interministériel de sensibilisation et d'éducation à l'image.

Ces quelques repères ayant été posés, nous sommes en mesure de résumer les différentes étapes de notre plan de thèse qui se structure en quatre parties.

La PREMIERE PARTIE est destinée à contextualiser notre recherche, circonscrire et mettre en perspective notre objet d'étude. Dans un premier chapitre, une analyse socio-historique de la rencontre avec l'œuvre permettra de saisir comment se sont construites les conceptions ainsi que les modalités de l'enseignement et des enseignements autour de ces temps de rencontre. Nous repèrerons la présence de possibles récurrences ou mises en tension dans cette approche historique des prescriptions. Dans un deuxième chapitre nous mènerons une revue de littérature consacrée au travail partagé autour de la rencontre avec l'œuvre. Ce travail de contextualisation nous permettra de poser les premières bases de notre problématique.

La DEUXIEME PARTIE est consacrée à la présentation du cadre théorique ainsi qu'à la construction de la problématique et des questions de la recherche. Elle comprend trois chapitres. Nous serons amenée à préciser dans le chapitre 3 la filiation du parti-pris retenu (Bakhtine, 1984 ; Leontiev, 1979 ; Vygotski, 1985) ainsi que les concepts majeurs sous-tendant notre approche ancrée dans le champ de la clinique de l'activité (Clot, 2008a,

¹ Ce programme a été créé lors de la restructuration du Laboratoire ADEF en 2017, année de notre inscription en thèse.

2011) et de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003, 2009 ; Félix et Saujat, 2015). La spécificité de notre recherche, qui articule activité professorale et action didactique, nous amènera à interroger les jeux de perméabilités entre l'approche ergonomique de l'activité et les apports de la didactique (Chapitre 4). Après avoir posé quelques repères liés à la spécificité du milieu de travail investigué, nous entrerons dans un processus de problématisation et formulerons dans un temps de synthèse les questions de la recherche préparant l'entrée dans le terrain de notre étude (Chapitre 5).

La TROISIEME PARTIE, dédiée à la méthode, présente le cadre méthodologique retenu (chapitre 6) ainsi que les éléments de contexte ayant contribué à stabiliser le terrain de la recherche, de la demande initiale à l'élaboration d'un contrat de collaboration avec l'établissement partenaire au sein duquel notre intervention-recherche s'est déroulée (Chapitre 7). Les chapitres 8 et 9 exposeront le dispositif de recherche et le recueil des données établi avant de préciser les temps et enjeux principaux de notre démarche d'analyse (Clot et al., 2000 ; Simonet, 2011).

La QUATRIEME PARTIE est consacrée à l'étude ainsi qu'à la mise en perspectives des résultats de l'analyse des données. Elle est structurée en trois chapitres rendant compte des trois temps d'investigation mis en œuvre auprès des deux collectifs de travail constitués : une phase exploratoire contribuant à poser des repères (Chapitre 10), une démarche d'inférence (Chapitre 11) ainsi qu'un retour dans le dialogue (Chapitre 12) composant avec l'historicité de notre démarche d'analyse. Le dernier chapitre prend la forme d'une discussion des résultats de l'étude (Chapitre 13) selon une double visée, transformative et épistémique. Nous questionnerons les effets développementaux de notre intervention-recherche sur le pouvoir d'agir des enseignants engagés dans ce protocole coopératif et reviendrons sur les questions de recherche ayant sous-tendu cette étude de façon à croiser les avancées de notre travail avec d'autres travaux de recherche.

La conclusion opérera une jonction entre l'approche scientifique qui a sous-tendu cette étude et notre pratique professionnelle au sein du Département des Arts de l'Université Bordeaux Montaigne.

PREMIERE PARTIE. CONTEXTUALISATION DE LA RECHERCHE

Préambule

Dans cette première étape visant à mettre en perspective notre objet d'étude nous nous proposons d'entrer dans la contextualisation de notre recherche en partant de l'analyse de l'entretien porteur de la demande initiale (Annexe B.b.6). Cette demande ayant contribué à l'émergence de notre objet d'étude, revenir sur le déroulé de l'entretien, repérer les caractéristiques de certaines données issues de notre terrain de recherche en vue d'affiner et de spécifier l'orientation de la conduite de notre propos pose les bases d'une circulation productive entre des temps d'investigation de nature et de registre différents². Pour engager cette phase d'analyse, nous nous concentrerons sur une première entrevue menée le 24 Janvier 2017 avec le proviseur d'un établissement situé dans un centre urbain secondaire de l'Académie de Bordeaux. Au cours de cette entrevue portant sur la mise en œuvre du volet culturel du projet d'établissement, deux périodes sont alors évoquées et mises en regard par le proviseur : l'une revenant sur un certain nombre de constats concernant des actions menées en amont et au moment de ses prises de fonction en 2011 ; l'autre exposant les réajustements effectués depuis ces expériences antérieures jusqu'aux orientations actuelles. Les différents points d'appui des propos tournent essentiellement autour de deux thématiques : la mise en œuvre des attendus institutionnels au sein d'un territoire donné et la mise en réseau des pratiques enseignantes. Concernant l'opérationnalisation des attendus institutionnels, une double difficulté est identifiée lors de la prise de fonction :

- L'inadéquation des locaux et des équipements internes à l'établissement rendant la mise en place des prescriptions de la Réforme du lycée inopérante.
- L'échec des formations inter-établissements car conçues de façon unilatérale et descendante, sans prise en compte effective de la dimension composite du territoire et de la diversité des acteurs.

Du côté des équipes enseignantes, deux constats sont posés par le proviseur :

² Ces temps de circulation entre élaboration du cadre théorique, investigation du terrain, position du chercheur posent les fondations d'un milieu de recherche associé à un milieu de travail (Oddone, Rey et Briante, 1981). Nous reviendrons sur ce point lors de la présentation de notre cadre méthodologique.

- Si le contexte d'implantation du lycée en secteur rural s'accompagne chez une majorité d'enseignants d'une volonté d'offrir aux élèves un apport culturel de qualité, les initiatives mises en place sont abondantes sans pour autant contribuer à l'affirmation d'une politique culturelle cohérente.
- Au sein de ces actions menées, peu de perméabilités entre les différentes disciplines sont établies de façon à co-construire un socle culturel débordant les différents enseignements concernés.

Face aux constats évoqués, est mise en avant la nécessité d'infléchir le cours des modalités de mise en œuvre de la politique culturelle de l'établissement. Deux objectifs sont énoncés : travailler au décloisonnement des approches dans ces temps de rencontre avec l'œuvre et amplifier la part d'implication des élèves. Ces deux objectifs renvoient sans qu'elles aient été nommément citées aux orientations du Parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC). Afin de tirer les leçons des expériences passées l'infléchissement visé consiste à partir de l'existant, à prendre appui sur des collectifs restreints se structurant *in vivo* autour de motivations communes dans le but de créer une synergie culturelle reliant acteurs et territoire, pédagogie de projet et enseignements disciplinaires. C'est pour accompagner la mise en œuvre de cette phase de réajustement entre situation antérieure et pratiques enseignantes actuelles qu'une coopération avec le milieu de la recherche est alors envisagée. La demande formulée – comment développer une synergie entre les équipes enseignantes afin de construire un continuum culturel au sein de l'établissement – est sous-tendue par une série de réflexions révélant l'existence d'un rapport d'interdépendance entre des modalités de fonctionnement passées et présentes. Dans la mesure où tout au long de l'entretien le proviseur croise l'histoire locale du terrain professionnel avec l'histoire plus globale des attendus institutionnels, nous proposons de mener une analyse socio-historique (Marcel, 2005) en partant d'une hypothèse : les attendus prescriptifs actuels en matière de rencontre avec l'œuvre viendraient s'inscrire dans des construits historiques. Nous prendrons appui pour mener cette analyse sur les questionnements suivants : quels infléchissements, ruptures et/ou continuités identifier, découlant de quelles orientations politiques, économiques, idéologiques et pour quelles conséquences sur le travail des professionnels de l'éducation ? Nous souhaitons ainsi repérer les enjeux relatifs à la rencontre avec l'œuvre qui ont pu traverser l'histoire de l'enseignement afin d'interroger les effets de ces jeux de filiation sur les normes et cadres du travail actuel des enseignants.

CHAPITRE 1. Analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre

Pour mener à bien cette approche, nous procèderons à une investigation élargie du champ institutionnel de manière à favoriser l'émergence et l'identification de possibles rapports d'interdépendance entre prescriptions passées et présentes – les prescriptions étant entendues ici comme « injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10). Nous prendrons appui sur « tout ce que l'institution scolaire définit et communique au professeur pour l'aider à concevoir, organiser et réaliser son travail : les programmes d'enseignement et autres instructions officielles, les lois et règlements de la fonction publique d'État (...) » (Goigoux 2007, p. 57). Pour structurer l'approche de ces prescriptions, nous mobiliserons des indicateurs renvoyant à l'organisation sociale des enseignements artistiques (finalité, statuts, ancrage dans la société), à la structure organisationnelle du travail (répartition des enseignements, passerelles entre disciplines et collaboration professionnelle), ainsi qu'à la structure organisationnelle de l'activité enseignante (dominante pédagogique, modalités pédagogiques, matériel pédagogique, statut de l'élève). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons toutefois souhaité prendre appui sur des repères historiques et des données factuelles ayant contribué, sur un large empan temporel, à générer des phases de transition fortes dans le registre des enseignements artistiques. C'est ainsi que nous avons structuré cette étude autour de quatre grandes périodes historiques :

- De la période de l'Ancien Régime jusqu'aux débuts de la III^{ème} République, marquée par l'émergence d'un enseignement artistique en rupture avec les pratiques corporatives.
- De la genèse du courant de l'éducation nouvelle marqué par l'essor des recherches menées dans le domaine de la psychologie expérimentale à l'avènement du Front populaire.
- Des années 1950, marquées par la création d'un Ministère des Affaires Culturelles abordant l'action culturelle comme différente de l'approche pédagogique, au Colloque d'Amiens.

- De la fin des années 1970 à nos jours, marquées par une forte extension du travail partenarial et pluridisciplinaire.

Pour chacune de ces périodes nous pointerons des repères et axes de réflexion reliés aux indicateurs retenus tout en accordant une attention spécifique à la place de la rencontre avec l'œuvre dans cette approche socio-historique.³

1. De l'Ancien Régime aux débuts de la III^{ème} République

C'est au cours de cette période que prendra forme, au sein des Académies, un enseignement artistique à visée culturelle en rupture avec la formation professionnelle des corporations, et que s'engagera une réflexion source d'affrontements idéologiques sur les contenus de l'enseignement du dessin et leurs orientations : éclairages culturels ou investigations techniques ?⁴

1.1. Emergence d'un enseignement en rupture avec les arts « mécaniques »

1.1.1. Repères historiques

Jusqu'au milieu du XVII^{ème} siècle les enseignements artistiques relèvent essentiellement d'une formation à visée professionnelle prise en charge par des corporations et manufactures royales. L'apprentissage, assuré par des maîtres de dessin, s'opérait individuellement « dans une relation maître-élève, de "celui qui sait" vers "celui qui ne sait pas" » (Lahalle, 2006, p. 153). Il reposait sur la transmission de savoirs et savoir-faire « utiles dans tel secteur de fabrication » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 11) en réponse à des besoins et contraintes économiques et s'achevait par la réalisation d'un « chef d'œuvre » : les élèves s'efforçaient alors d'effectuer la synthèse des savoir-faire acquis dans le respect des traditions. Parallèlement à cette formation placée sous le signe du compagnonnage va émerger, lors de la création des Académies en 1648, un enseignement artistique théorique et collectif mené par des artistes cherchant à « élever les métiers de la peinture et de la sculpture du statut peu valorisant d'"arts mécaniques" à celui d'"arts libéraux" » (D'Enfert, 2003, p. 12). Un clivage se fait alors jour

³ Pour les trois premières périodes nous présentons dans l'annexe A une série de tableaux résumant les principaux contenus et présentant les repères bibliographiques sur lesquels nous avons pris appui pour développer cette analyse socio-historique.

⁴ Voir Annexes A.a.1 à A.a.6

entre deux registres, celui de la formation aux métiers dédiée à de futurs ouvriers et artisans, et celui de la formation artistique s'adressant à un public élargi d'amateurs d'art et d'esthètes.

Au sein de ces registres, deux conceptions de l'enseignement du dessin sont mises en tension : l'une tournée vers l'acquisition d' « une technique dont la maîtrise est plus ou moins (...) poussée, selon le domaine professionnel concerné » (Roux, 1997, p. 114), l'autre centrée sur la connaissance et « la mise en forme au service de l'expression » (*Ibid.*). Ce clivage sera tempéré par la création d'une troisième institution, les écoles gratuites de dessin⁵. L'objectif de formation de ces écoles est de permettre aux métiers de l'art de mieux répondre aux exigences sociales et économiques mais également esthétiques de l'époque en introduisant dans la formation initiale des apports théoriques et culturels consacrés à l'étude de l'antique. Libres d'accès⁶, ces écoles sont ouvertes à un public mêlant futurs ouvriers, artisans tout comme amateurs d'art. Les enseignements dispensés sont assurés par des maîtres de dessin mais aussi par des architectes et des ingénieurs – ces derniers venant s'inscrire dans « le schéma originaire de l'expert-qui-se-fait professeur » (Chevallard, 1997, p. 7). L'apprentissage y est échelonné et hiérarchisé. La structure des cours régulée en quatre étapes (l'accueil, l'explication, l'exercice et la correction) repose sur deux principes majeurs : l'imitation (d'après l'estampe, d'après la bosse et d'après nature) et l'émulation.

1.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

La part et la place des références artistiques est variable en fonction des institutions. Les enseignements consacrés au champ théorique et culturel sont davantage présents dans les académies et dans les écoles libres de dessin sous la forme « de démonstrations, d'explications et de commentaires d'œuvres » (Lahalle, 2006, p. 230). Ces institutions vont constituer de véritables collections d'artefacts culturels – dessins, gravures, estampes, plâtres⁷ – le tout étant réalisé d'après les modèles antiques. Cet ensemble, complété par des copies d'œuvres d'artistes ainsi que par des livres d'art au sein des classes, invite et incite les élèves tout au long de leur apprentissage à imiter des imitations. Le recours à ces artefacts culturels laissera ponctuellement place à des temps de

⁵ La première école gratuite de dessin ouvre ses portes en 1726 à Toulouse.

⁶ Exception faite pour les jeunes filles.

⁷ Le marché de l'estampe et de la lithographie qui se développe alors facilitera la diffusion des œuvres.

rencontres avec les œuvres originales dans le cadre de voyages organisés en Italie pour éprouver les œuvres en direct ainsi que lors de conférences publiques assurées par les membres de l'Académie auprès d'œuvres de la collection royale. Ces conférences, inaugurant « la réflexion discursive sur les Beaux-Arts en France » (Dauvois, 2009, p. 11) donneront lieu à la publication d'un ouvrage, « Les Conférences de l'Académie Royale de peinture et de sculpture pendant l'année 1667 », dans lequel l'auteur, Félibien, historiographe des bâtiments du Roi, revient sur la dimension éducative recherchée : « Que chacun ayant la liberté de dire son sentiment l'on ferait un examen de tout ce qui rentre dans la composition d'un sujet » (Félibien, 1669, p. 47). S'entrecroisent lors de ces conférences discours théoriques sur la peinture et discussions « autour d'une question ou d'un problème » (Lichtenstein et Michel, 2005, p. 53).

1.2. Instauration d'un enseignement laïque et républicain

1.2.1. Repères historiques

Pendant la période de la Révolution les orientations en matière d'enseignements artistiques sont marquées par un arrière-plan politique revisitant la place de l'art dans la société. L'art, mis à la portée de tous, tout comme les enseignements artistiques, généralisés, ont pour visée de participer à la transformation des rapports sociaux. Sur proposition du Comité d'Instruction publique, les Académies sont supprimées, les écoles gratuites de dessin disparaissent pour laisser place aux Ecoles centrales. L'instauration de cette institution marque l'émergence d'un enseignement laïque et républicain proposant une pédagogie « fondée sur l'expérimentation et l'observation, appelant les élèves à ouvrir leur esprit à toutes les connaissances sans se spécialiser dans aucune » (Mérot, 1987, p. 408). Pour servir cet objectif, des programmes sont publiés sans directive précise venant en éclairer la mise en place mais avec des attendus innovants : « Les méthodes sont libérales (les élèves ont le choix des matières et des niveaux), les contenus sont réalistes et concrets » (Roux, 1997, p. 123). Parmi les disciplines enseignées, le Projet de Loi du 25 Février 1795 stipule que « chaque école centrale sera composée d'un professeur des arts de dessin » (Duvergier, 1841, p. 29). Cette mesure apparaît « comme la première expérience de création par l'Etat d'un enseignement artistique et technique à l'échelon national » (D'Enfert, 2003, p. 21). Ces arts de dessin sont assurés selon des modalités de fonctionnement les situant « d'emblée comme un cours à part dans les écoles centrales » (Mérot, 1987, p. 412). A charge pour les

enseignants « d’orienter leurs cours vers des applications pratiques (...) ou bien viser avec ce cours un but purement esthétique » (*Ibid.*). L’intérêt porté à « l’entraînement des sens » (*Ibid.*) renvoie au Traité des sensations de Condillac publié en 1754 à Londres et Paris. Il montre comment le sensualisme a « favorisé l’insertion du dessin dans un projet éducatif global dont les écoles centrales offrent une première occurrence » (D’Enfert, 2003, p. 82). Si des changements conséquents sont perceptibles au niveau de l’organisation de l’enseignement, l’apprentissage mis en place s’inscrit quant à lui dans une forme de continuité en lien avec les institutions prérévolutionnaires. La « méthode analytique du simple au complexe » et la « pédagogie de l’imitation » (Lahalle, 2006, p. 291) restent d’actualité, tout comme les deux axes de formation, professionnel et culturel, qui cohabitaient de façon plus ou moins équilibrée dans les institutions précédemment évoquées.

1.2.2. Du côté de la rencontre avec l’œuvre

Cette période est marquée par l’ouverture en 1793, du Museum central des arts placé sous le contrôle de la commission de l’instruction publique. Ce Museum central met à disposition de la population les collections royales ainsi que les biens nationalisés du clergé et des nobles émigrés. A travers cette décision politique, « l’idée d’accès à la culture comme facteur de démocratisation et de cohésion sociale est exprimée avant même que l’enseignement du dessin n’ait obtenu sa place comme discipline au sein de l’enseignement public » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 12). L’enjeu éducatif de ce nouvel espace muséal était ainsi présenté par Jacques-Louis David : « Le jeune homme, à la vue des productions du génie, sentira naître en lui le genre d’art ou de science auquel l’appela la nature » (Poulot, 1983, p. 20).

1.3. Des théories sources d’affrontements idéologiques

1.3.1. Repères historiques

La promulgation de la Loi Générale sur l’instruction publique du 1^{er} mai 1802, considérée comme matrice de l’enseignement secondaire français (Marchand, 2006) contribua à la création des lycées de garçons en remplacement des Ecoles centrales. Concernant plus précisément les enseignements artistiques, l’institutionnalisation de l’enseignement du dessin dans ses formes scolaires est marquée par une divergence de traitement entre l’instruction dans le primaire et dans les lycées.

Dans le primaire, où bon nombre des élèves se destinent aux métiers de l'industrie, l'enseignement du dessin est dispensé par des instituteurs et abordé comme une annexe de l'enseignement de la géométrie. Le rapport transmis en 1818 par Francœur à la Société pour l'instruction élémentaire, considéré comme le premier essai d'organisation méthodique de l'enseignement du dessin, contribue à l'essor du dessin linéaire qui devient discipline scolaire obligatoire dans le programme de l'enseignement élémentaire. Pour ce qui concerne la réglementation des lycées, il est prévu qu'un maître de dessin soit rattaché à chaque établissement. Le principe d'un enseignement de dessin intégré au cursus d'enseignement général impulsé par les projets révolutionnaires est maintenu, avec une spécificité cependant : la création de ces lycées est marquée par un retour à l'internat et une répartition duelle des enseignements. Alors que certains enseignements sont assurés au sein des classes par les professeurs, « toutes sortes d'autres activités et de cours annexes (dessin, exercice, cours de langues vivantes ou d'histoire, arts d'agrément) » se déroulent dans des temps « intermédiaires entre les classes » (Savoie, 2005, p. 61). La part du dessin académique et géométrique liée aux finalités de la formation devient source de débats voire de tensions. Ces dernières font écho « aux antagonismes, véritables ou supposés, entre art et technique » résultant « du contraste entre un modèle primaire (le dessin linéaire) privilégiant les finalités éducatives et/ou professionnelles et un modèle secondaire (la figure humaine) où le dessin apparaît comme un élément de culture » (D'Enfert, 2001, p. 7). Dans une visée réformatrice le Ministre de l'époque⁸ va mettre en place une commission ayant la charge de produire un plan d'étude pour l'enseignement du dessin dans les lycées impériaux afin d'identifier la « bonne méthode » à appliquer. Cette commission sera présidée par l'inspecteur général de l'instruction publique alors en poste, Félix Ravaisson, philosophe et archéologue influencé par les tendances romantiques de l'époque. Dans son rapport, Ravaisson préconise de renouer avec les grandes traditions de l'art, défendant l'idée d'un enseignement artistique et académique destiné à former l'œil et l'esprit. Il place au centre de ses propositions une éducation au goût prenant appui sur une confrontation aux œuvres d'art. Cette confrontation aux œuvres du passé ouvre la voie à une éducation artistique par le grand, par le haut, clé de voûte d'une méthode d'enseignement portée par les vertus émancipatrices de la rencontre avec les œuvres des « grands maîtres ».

⁸ Hyppolite Fortoul.

La méthode d'apprentissage retenue prend ainsi appui sur une pratique éclairée par des apports théoriques : « Si donc on ne saurait apprendre l'art sans la pratique, il est vrai que quelque théorie est nécessaire à la pratique pour la diriger » (Ravaisson, 1854, p. 29). Le rapport Ravaisson transmis au Ministre en Décembre 1853 entrera en tension avec les orientations défendues par les tenants du dessin linéaire et leur chef de file, Eugène Guillaume. Ces derniers évacueront le rôle productif des références artistiques pour privilégier le rôle structurant du dessin linéaire, tant en termes d'apprentissage (maîtrise technique du dessin) qu'en termes d'éducation (développement du sens de la rigueur physique et morale). Cette « méthode Guillaume », dont la finalité « est beaucoup moins de stimuler la personnalité de l'élève, de susciter chez lui le sentiment et le goût artistiques, que de le mettre en état de reproduire avec une exactitude rigoureuse les modèles qu'on place sous ses yeux » (Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire) perdurera au sein des institutions scolaires jusqu'à la Réforme de 1909.

1.3.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

Les tensions se faisant jour entre dessin académique et dessin géométrique impactent également dans leur sillage la place réservée aux références artistiques. Une attention particulière est portée au rôle de médiation joué par le médium photographique entre l'œuvre et les élèves. Ravaisson va remettre en cause l'usage de dessins gravés et lithographiés engageant les élèves dans « un travail machinal de copie » (Mekouar, 2005, p. 3) et proposer de les remplacer par un corpus d'œuvres photographiques. L'élaboration de cette collection de références photographiques relève d'une méthodologie précise sous-tendue par des préoccupations d'ordre pédagogique. A charge en effet pour l'élève de partir d'une lecture éclairée de ces clichés pour en proposer une transposition graphique singulière nourrie d'apports historiques et esthétiques : « Cette initiation aux beautés de la figure antique doit s'accompagner, selon lui, d'explications orales (...) de manière à permettre aux élèves de considérer cet art d'une nouvelle manière » (Mekouar, 2005, p. 4). Les programmes de dessin instauré sous la III^{ème} République prendront appui sur un tout autre usage de la photographie, un usage documentaire visant à reproduire les dessins de maîtres. Accompagnant ces programmes de dessin, une « liste des modèles nécessaires à son application » sera édictée ainsi qu'un inventaire d'œuvres ciblées en fonction des niveaux d'apprentissage. Parallèlement à la publication de ces textes officiels, un arrêté du 27 mai 1880 institua une « Commission de la décoration des

écoles et de l'imagerie scolaire » préconisant la constitution des petites collections artistiques pour les musées scolaires ainsi que l'emploi des projections lumineuses comme moyen d'enseignement. L'idée était alors de créer un environnement scolaire propice à la découverte des œuvres.

2. De la genèse du courant de l'éducation nouvelle au Front populaire

Cette période opérant un « renversement de perspective » (Beuvier, 2009, p. 104) de la sphère éducative génère de nouvelles approches des enseignements artistiques, de nouvelles modalités d'exploitation des œuvres (Enseignement par l'aspect) mais aussi de nouvelles matières aux approches disciplinaires perméables (Enseignement de l'art) et activités récréatives conçues en marge des enseignements traditionnels (Loisirs dirigés)⁹.

2.1. Des préoccupations nouvelles centrées sur l'élève

2.1.1. Repères historiques

La Conférence internationale sur l'éducation ainsi que le Premier Congrès international de dessin qui eurent lieu respectivement à Londres en 1884 et à Paris en 1900 inaugureront une série de rencontres explorant de nouvelles pistes d'investigations pédagogiques centrées sur l'élève. Cette approche est en rupture avec l'adultocentrisme dominant dans la conception des orientations éducatives antérieures. Elle s'accompagne dans les textes officiels d'une nouvelle terminologie, signe d'un changement significatif quant aux visées recherchées. Les termes de liberté, de sentiment, d'interprétation, de sensibilité, d'initiative, de tempérament, de spontanéité, d'épanouissement, de curiosité viennent ponctuer différentes publications institutionnelles marquées par l'essor des recherches menées sur le développement des enfants par un certain nombre de médecins, psychologues, philosophes, pédagogues qui tous ont contribué à la genèse du courant de l'éducation nouvelle. L'interdépendance ainsi établie entre le champ de la psychologie infantile et le registre éducatif aura un impact majeur sur la structuration de l'enseignement du dessin : « La discipline naît au moment où s'esquisse, mais en filigrane, une pensée de l'enfance et des rapports de l'art et de l'enfance » (Béguery, 2003, p. 250). La prise en compte du développement mental et grapho-moteur de l'élève éclairera sous

⁹ Voir Annexes A.a.7 à A.a.10

un jour nouveau les réflexions conduisant à la mise en place d'une méthode d'enseignement considérée comme appropriée car adaptée à l'enfant. Les principes de cette méthode intuitive seront exposés par Gaston Quénieux lors d'une conférence donnée à l'École pratique de l'Enseignement mutuel des arts, en Février 1906. Les contenus présentés mettent en avant l'expression plutôt que l'imitation, encouragent l'initiative des élèves et aident au développement de la faculté d'observation en revenant à l'étude directe de la nature. Dans son approche de la discipline, Gaston Quénieux crée une interdépendance entre la liberté de sentiment et d'interprétation chez l'élève et la liberté d'action chez le maître. Il en appelle à un allègement des prescriptions trop nombreuses et trop détaillées qui diminuent le rôle de l'enseignant alors que ce dernier est la méthode vivante qu'aucune méthode écrite ne peut ou ne doit suppléer (Quénieux, 1906). Ce sont ces orientations pédagogiques qui viendront structurer la trame de nouveaux programmes placés sous le signe de la diversité et des perméabilités.

2.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

La question de la relation des élèves aux œuvres sera débattue lors du premier congrès international de dessin de 1900. Les discussions animant certains de ces débats interrogent alors la possible institutionnalisation d'un enseignement spécifique : l'histoire de l'art. Le rapport rendant compte du travail de cette commission en précise les grandes lignes : « Il faut que le professeur trouve, avec un local approprié, une réunion abondante de moulages, tableaux muraux, grandes reproductions photographiques ou autres, des œuvres dont il aura à parler ; mieux encore une lanterne à projections » (Premier congrès international du dessin, 1902, pp. 158-159). Un point de divergence relatif à la finalité de ce type d'enseignement sera débattu, les uns souhaitant apprendre aux élèves « à analyser leurs impressions » en sollicitant « leurs questions sur ces œuvres de façon à se faire une opinion artistique personnelle », là où d'autres souhaitent amener les élèves à « analyser les œuvres et par cette étude, arriver à comprendre les civilisations » (*Ibid.*, p. 160). Un autre point de divergence concerne la question du personnel enseignant. Si cette approche de l'histoire de l'art est pensée dans son rapport à l'enseignement du dessin, la prise en charge de ces cours par les « maitres de dessin » est mise en débat : « Les uns voudraient confier ces leçons aux professeurs d'histoire générale, les autres aux professeurs de dessin, d'autres enfin à un professeur spécial » (*Ibid.*, p. 159). La commission précise que « dans bien des cas cette dernière solution serait

la meilleure » car « le professeur de dessin manquera quelquefois de la culture générale tout à fait nécessaire pour (...) rendre sensibles à de jeunes esprits » les œuvres étudiées (*Ibid.*). Dans les Compléments aux programmes de 1909 est envisagée l'idée « d'organiser quelques leçons spéciales, portant sur les grandes époques de l'art, qui seraient faites par un professeur du lycée, quel qu'il soit, pourvu qu'il ait la compétence nécessaire, soit par une personne du dehors » (Pellisson, 1909, p. 32). Lors du deuxième congrès international de dessin, organisé à Berne en 1904, la question du personnel enseignant est également abordée, mais de façon plus consensuelle. Il y est préconisé en effet que le professeur de dessin pourra assurer cet enseignement dans la mesure où il insistera sur le côté artistique.

2.2. Des programmes placés sous le signe de la diversité et du décloisonnement

2.2.1. Repères historiques

Dans les « Observations générales » accompagnant les programmes de 1909, la primauté du dessin dans les apprentissages artistiques cède le pas à une pluralité de moyens. L'élargissement du champ des activités et des techniques proposées cherche alors à diversifier les aptitudes des élèves. Cette « ouverture "pédagogique" en faveur de la diversification des approches et des moyens, étendus à la couleur et au modelage » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 28) va impacter la conduite de l'apprentissage menée par l'enseignant qui « ne doit pas enseigner des recettes, mais des moyens de s'affranchir » (Arrêté du 27 Juillet 1909) en croisant temps de travail collectif et suivi individualisé. Parmi les traits essentiels des programmes de 1909 présentés par Maurice Pellisson dans l'article du Nouveau dictionnaire de pédagogie consacré au Dessin, il en est un, « peut-être celui qu'il importe le plus de signaler », qui situe l'enseignement du dessin dans le système général de la Réforme : « non seulement le dessin est orienté comme les autres études, mais entre les classes de dessin et celles des autres professeurs, on prend soin d'établir une coordination » (Péllisson, 1911). C'est ainsi qu'un certain nombre de recommandations sont mises en avant pour que l'enseignement du dessin devienne « partie intégrante du système général des études ». La question de « l'entente nécessaire entre les maîtres » est mentionnée pour assurer cette coordination. La mise en relation de l'enseignement du dessin avec les autres disciplines est présentée comme un signe de reconnaissance institutionnelle.

Les instructions signées du Ministre Jean Zay relatives à l'enseignement du dessin viendront s'inscrire dans la filiation des programmes de 1909. Il s'agira de faire observer à l'enfant tout ce qui entoure, de le laisser libre dans l'expression et dans le choix des moyens employés tout en prenant en compte certaines préconisations formulées en 1936 lors du « Premier Congrès pour l'étude des questions relatives à l'organisation de l'enseignement du second degré ». Ce Congrès, ouvert à « tous ceux qu'intéressent les questions de pédagogie active » (Condette et Savoye, 2011, p. 61) remettra en question le principe de juxtaposition régulant les disciplines scolaires. Il en appellera à la mise en place de méthodes favorisant l'activité des élèves ainsi qu'au « renforcement de la place de certaines disciplines » (Séguy, 2015, p. 63) dont la musique et le dessin pour palier à un enseignement décrit comme « à peu près purement verbal » (Condette et Savoye, 2011, p. 69). Cette recherche d'une liaison entre les disciplines pour œuvrer à la construction élargie d'une culture homogène propice au développement de l'élève va donner lieu à la création d'un espace de libre initiative, les Loisirs dirigés (Arrêté ministériel du 22 mai 1937) visant à favoriser l'épanouissement individuel et le sens social des élèves. Le dessin, le sport, la lecture ainsi que la musique font partie de ces activités facultatives menées dans un hors champ scolaire, « au moment des loisirs, sous un régime différent du régime traditionnel » (Circulaire du ministre de l'Éducation nationale aux recteurs et inspecteurs d'académie du 20 octobre 1937). Des séances de projections ou de cinéma avec « commentaires spontanés de la classe mais disciplinés et adroitement orientés par le Maître » (Salines, 2019, p. 33) font également partie des initiatives préconisées par les instructions officielles. Menées « sous une forme récréative et selon le goût de chacun » ces activités ont pour objet de compléter « la culture intellectuelle, esthétique et morale des élèves » (Arrêté ministériel du 22 mai 1937).

La Réforme de 1943 mise en place sous le Régime de Vichy mettra un terme à cet élan : les enseignements artistiques, en basculant dans le domaine des « autres disciplines » distinctes des « disciplines intellectuelles », renouent alors avec une approche cloisonnée des apprentissages : « l'apprentissage de savoir-faire, de code de représentation et de décoration prennent le pas sur les objectifs éducatifs, tel l'éveil et l'épanouissement de l'élève, qui marquaient l'esprit des programmes de 1909 et 1938 » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 37). Les orientations à l'œuvre dans les programmes seront reconduites jusqu'en 1963 pour le collège, tempérées par quelques modifications, et jusqu'en 1982 pour le lycée. Une telle « remise en ordre » des apprentissages a « très

probablement contribué à forger, dans l'après-guerre, l'image d'un enseignement "doctrinaire et académique du dessin"» (D'Enfert et Lagoutte, 2004, p. 72).

2.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

Dans le prolongement des débats menés lors des Congrès internationaux de dessin de 1900 et 1906 ainsi que des préconisations des compléments aux programmes de 1909, est instituée une nouvelle matière lors de la Réforme de 1923. Cette matière, « l'explication des chefs d'œuvres de l'art » a comme objectif de donner plus de lisibilité et d'autonomie au temps consacré à l'art dans les apprentissages. Elle sera enseignée, à raison d'une demie heure par semaine, auprès des classes de 3^{ème} jusqu'aux classes de première sous forme de conférences (Zhou, 2021). La question du personnel enseignant est tranchée : aucune discipline ne détient le monopole de cet enseignement dans la mesure où « le professeur le plus indiqué pour commenter les chefs d'œuvre de l'art est d'abord celui qui les connaît et les aime le mieux » (Plan d'étude ou Instructions relatives à l'explication des chefs d'œuvre de l'art). Il s'agit donc d'une matière à l'ancrage disciplinaire mouvant, même si des liens spécifiques en termes de repères sont établis avec les enseignements d'histoire et de français. Il est préconisé dans les textes officiels de recourir à une méthode qui permette de « transposer l'explication littéraire en explication artistique » en prenant appui sur l'image, devenue « l'auxiliaire par excellence de l'enseignement » (Croiset, 1902, p. 14). L'institution, convaincue que « l'élargissement des possibilités techniques va permettre le renouveau des procédés d'enseignement » (Héry, 1999, p. 54) préconise la généralisation d'une nouvelle méthode qualifiée d'« enseignement par l'aspect » (*Ibid.*, p. 53). Les années 1920 vont ainsi être « marquées par toute une politique d'encouragement à l'enseignement visuel (...) qui s'était d'abord développé dans le cadre de l'éducation populaire » (*Ibid.*). Facilitant l'essor de cet enseignement, les progrès techniques liés à l'invention de la photographie vont contribuer à développer l'usage des projections lumineuses en classe et à ouvrir la voie à de ces nouvelles modalités d'apprentissage :

L'utilisation des projections lumineuses de vues sur verre – images fixes – grâce à des appareils qui s'apparentent à la lanterne magique dès 1880 et jusque vers 1940, le recours au film scolaire (animé ou fixe) à partir de 1920 constituent les premières étapes de cette histoire de l'audiovisuel mis au service de l'enseignement. (Sentilhes, 1996, p. 165)

Ces projections exploitées en cours de façon collective, « professeur et élèves regardant ensemble le document » (Héry, 1999, p. 54) sur des écrans pouvant atteindre 16m², vont permettre « de donner le maximum d'efficacité possible à l'enseignement par l'image » (*Ibid.*). Certaines réserves seront cependant émises. La première concerne la nature de ces images. Le commentaire, au lieu de se faire sur l'œuvre réelle, se fait d'après une reproduction. Le recours à des reproductions d'images venant se substituer à l'expérience authentique de l'œuvre est considéré dans les textes officiels comme « la seule infériorité de l'enseignement de l'art par rapport à l'enseignement de la littérature ». Pour pallier à cet état de fait sont préconisés des visites de musées ou de monuments permettant d'établir de façon ponctuelle un contact direct avec les œuvres. La seconde réserve formulée s'interroge sur le bienfondé du recours au « seul mot » pour analyser ces « chefs d'œuvre de l'art » : « la forme dans les arts plastiques » étant « dominée par des conditions matérielles », il s'avère nécessaire pour parfaire cette approche de prendre appui sur « les séances de dessin » qui « peuvent le mieux compléter le commentaire verbal » (Instructions relatives aux programmes de l'enseignement secondaire dans les lycées et collèges).

3. Des années 1950 au Colloque d'Amiens

Cette période, qui interroge le rôle de la culture dans le système éducatif, s'accompagne d'une redistribution des modalités d'accès aux œuvres avec une forte extension du travail partenarial et pluridisciplinaire. L'heure est au débordement et aux perméabilités : débordement du cadre de la transmission des savoirs académiques, débordement des disciplines artistiques, perméabilité entre les matières, entre le milieu scolaire et l'environnement extérieur, entre le champ éducatif et l'espace social¹⁰.

3.1. Les années 1950 : requalification du dessin

3.1.1. Repères historiques

Les différentes circulaires parues en 1952 et 1962, ainsi que les directives de 1953 et instructions de 1960 concernant l'enseignement du dessin viennent éclairer les contenus et orientations des nouveaux programmes instaurés en 1963. L'apprentissage du dessin reste ainsi l'élément principal des enseignements artistiques : « Le dessin d'observation

¹⁰ Voir Annexes A.a.11 à A.a.14

doit avoir dans les programmes la première place et tous les autres exercices doivent être fondés sur lui » (Directives du 1^{er} mai 1953). Cet enseignement, pour gagner en crédibilité et venir s'inscrire « au rang d'enseignement majeur » doit être mis en relation avec les autres disciplines. Il est ainsi « recondamné aux professeurs d'être soucieux de coordonner leur action avec celle de leurs collègues scientifiques et littéraires » (Instructions du 26 octobre 1960). Ce rapprochement est rendu possible dès lors que le dessin s'appréhende comme un langage, un langage « qui doit être appris comme les autres moyens d'expression que l'homme peut mettre à sa disposition » (Circulaire du 14 Février 1952). L'entrée dans l'apprentissage se structure à partir de l'identification de certains codes plastiques (couleur, forme, volume, proportion, composition). L'acquisition de ces codes plastiques entre en résonance avec une actualité artistique marquée par le développement d'un art non figuratif. L'apprentissage visé va reposer sur la mise en place d'un « programme logique dont les difficultés sont graduées et les notions bien enchaînées » (Circulaire du 31 octobre 1962). Cette rigueur quasi scientifique qui vient réguler les contenus d'apprentissage est abordée comme un facteur de reconnaissance institutionnelle. Les programmes du collège de 1963, tout en découlant de ces prérogatives, introduisent cependant quelques ouvertures. Dans la partie « Considérations générales » il est précisé que « l'éducation artistique plastique » a pour buts spécifiques « l'éveil du sens esthétique et la formation du goût ». Les « matières annexes du dessin » – parmi lesquelles l'histoire de l'art – doivent apporter « aux disciplines majeures d'investigation et de création certains des éléments indispensables à leurs développements ». Cette prise en compte des valeurs expressives de la création dans les apprentissages peut être perçue comme une amorce d'infléchissement des visées pédagogiques en vigueur jusqu'alors, même si les conditions d'enseignement de l'époque rendent difficile ou impossible l'instauration d'un apprentissage de type artistique¹¹. Autre facteur d'infléchissement possible : le contexte culturel de l'époque, marqué par le développement de manifestations artistiques tournées vers la diffusion de la création vivante. L'ouverture sur la connaissance de textes réflexifs sur l'art, sur la psychologie ou sur les pratiques artistiques héritières des avant-gardes du début de ce siècle va contribuer à modifier en profondeur l'enseignement du dessin dont les finalités étaient restées jusqu'alors « autoréférencées et auto légitimées dans un périmètre intra-scolaire

¹¹ Les classes surchargées regroupent plus de quarante élèves.

totalement ignorant des réalités de l'environnement artistique » (Gaillot, 1997, p. 53.). Ces différents réajustements apparaissent concomitamment à l'instauration, en octobre 1952 d'un nouveau concours intitulé « Diplôme de Dessin et Arts Plastiques » et donc les contenus vont marquer « une rupture avec les précédents concours » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 41). La titulature retenue pour identifier ce nouveau concours,¹² jouant sur une mise en proximité de termes porteurs d'orientations distinctes, « fait apparaître assez curieusement une dichotomie entre deux champs artistiques : celui du dessin et celui des arts plastiques ; le premier renvoyant à une certaine tradition pédagogique, le deuxième à une modernité annoncée » (Baqué, 1985, p. 26). Les acquis de cette modernité se répercutent sur le champ pédagogique à travers l'émergence de certaines prérogatives marquant la volonté de permettre aux élèves d'adopter une attitude prospective, de rendre compte de leur sensibilité, d'être en éveil et créatifs.

Au moment même où s'opèrent ces différents réajustements, un autre changement va venir modifier la donne en matière de politique culturelle : le Ministère de l'Education nationale créé en 1932 sous le gouvernement Hériot va connaître un profond remaniement à partir de 1959. Une scission opérée entre les affaires éducatives et les affaires culturelles donnera lieu à la création de deux ministères distincts : le Ministère de l'Education nationale et le Ministère des Affaires culturelles. La direction de ce dernier va être confiée à André Malraux. Dans le Journal officiel du 26 Juillet 1959, il est décrété que « le Ministère chargé des affaires culturelles a pour mission (...) d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent » (Art. 1^{er}). C'est pendant cette période également que naît « ce qu'on a appelé "l'action culturelle", c'est-à-dire une démocratisation appuyée directement sur la création, aux dépens de "l'éducation populaire", plus proche des apprentissages progressifs » (Girard, 1996, p. 30). C'est ainsi qu'en 1969 les trois premières directions régionales des affaires culturelles (DRAC) vont être créées, et que vont se déployer sur l'ensemble du territoire les maisons de la culture, chevilles ouvrières de la politique ministérielle de l'époque.

¹² Diplôme de dessin et d'arts plastiques.

3.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

Lors de ses interventions politiques dans le cadre de ses fonctions ministérielles, ou à travers ses écrits littéraires, Malraux va développer une réflexion autour de la rencontre avec l'œuvre mettant en tension approche pédagogique et visée culturelle. Si, lors du discours prononcé le 28 Mai 1959 à Athènes, il considère que le problème majeur posé au monde contemporain est « de rendre accessibles les plus grandes œuvres au plus grand nombre d'hommes », il pense également que la « subordination des affaires culturelles à l'éducation nationale » a contribué à freiner toute impulsion possible en la matière. Pour Malraux, « l'art ne s'apprend pas, il se rencontre », et cette rencontre avec les « plus grandes œuvres » n'a pas besoin d'être éclairée par des modalités pédagogiques – ainsi qu'il l'énonce au Sénat le 8 Décembre 1959 : « Notre travail, c'est de faire aimer les génies de l'humanité et notamment ceux de la France, ce n'est pas de les faire connaître. La connaissance est à l'Université ; l'amour, peut-être, est à nous ». Un clivage fort s'instaure ainsi entre l'action culturelle conçue à partir et autour de la théorie malrucienne du choc esthétique et l'enseignement artistique qui se déploie de façon progressive sur la durée d'un cursus dans le contexte scolaire. Pour Malraux, chacun de ces domaines renvoie à des enjeux de nature différente : « Où est la frontière ? L'éducation nationale enseigne, ce que nous avons à faire c'est de rendre présent ». Sont mis en tension à travers cette approche deux rapports aux œuvres de nature différente, l'un reposant sur l'expérience et la sensibilité, condition de la rencontre avec l'œuvre, et l'autre renvoyant à une posture distante de la connaissance. Dans les prises de position de l'époque, accompagnant ce clivage entre approche pédagogique et visée culturelle, une autre césure se fait jour entre le savoir et la culture, rupture de nature temporelle :

Selon le directeur des Arts et des lettres, on ne peut enseigner que ce qui est achevé, et finalement, mort. A l'inverse, ce qui est inachevé ne peut être enseigné parce que le sens n'en a pas encore été fixé par le terme de son accomplissement. (Urfalino, 1993, p. 27)

3.2. Le grand virage du Colloque d'Amiens

3.2.1. Repères historiques

Le Colloque d'Amiens, organisé en Mars 1968 sous l'égide de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique et rassemblant acteurs du système éducatif,

autorités administratives et personnalités politiques au sein de différentes commissions constitue, avec le Colloque de Caen qui l'a précédé en Novembre 1966, un évènement historique fort contribuant à l'émergence d'une « école nouvelle » porteuse d'orientations pédagogiques en rupture avec les modèles antérieurs. Cette nouvelle conception de la formation générale des élèves est inspirée des pédagogies actives. Elle reprend un certain nombre de réflexions et prérogatives à l'œuvre dans le plan Langevin-Wallon, projet de réforme de l'enseignement élaboré entre 1946 et 1947 et qui préconisait une approche équitable et non hiérarchisée des différentes tâches sociales, parmi lesquelles l'intelligence pratique : « L'équité exige la reconnaissance de l'égale dignité de toutes les tâches sociales, de la haute valeur matérielle et morale des activités manuelles, de l'intelligence pratique, de la valeur technique » (Mialaret, 1997, p. 18). Ce plan, imprégné des conceptions du Groupe français d'éducation nouvelle, bien que jamais appliqué pointera des idées (valorisation de l'activité et du travail de l'enfant, tâtonnement dans la recherche de solutions à des problèmes concrets inspiré des travaux de Célestin et Elise Freinet) qui ouvriront des perspectives nouvelles : la pratique et l'expérience constituant des axes d'apprentissage tout aussi importants que les savoirs théoriques. Ce changement de paradigme qui accorde une place centrale à l'élève et à son inscription dans le monde qui l'entoure va avoir une forte incidence sur le rôle assigné à la culture dans le système éducatif. Lors du Colloque d'Amiens, les débats animés au sein de l'une des Commissions consacrée à « La formation culturelle de l'individu - Rôle et place de l'éducation artistique » vont se concentrer sur des axes de réflexion relatifs à la créativité, au « développement de la personne » ainsi qu'à « l'éducation par l'art » – en écho aux ouvrages de Herbert Read et Carl Rogers publiés en 1943 et 1968. Les différents participants, tout en pointant l'importance des enseignements artistiques, vont dans le même temps remettre en question toute hiérarchisation des disciplines et réclamer une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire ouverte sur l'extérieur. Cette ouverture sur le monde invite à sortir de l'espace de la classe, « cadre trop étroit pour que les innovations puissent y prendre sérieusement racine » (Colloque National d'Amiens, Rapport préparatoire, commission C, p. 213) tout en mettant un terme au compartimentage des enseignements.

Les retombées institutionnelles de ce colloque vont donner lieu à un certain nombre de mesures valorisant les apports éducatifs de l'art – vaste mouvement de fond annonçant la mise en place d'un système partenarial croisant institutions des mondes culturels et

éducatifs. C'est ainsi qu'un arrêté ministériel en date du 7 Août 1969 instaurera le « tiers-temps pédagogique » à l'école élémentaire avec la création de « disciplines d'éveil » à « dominante intellectuelle » et à « dominante esthétique ». La sous-commission à l'origine de cet arrêté pointera une critique de ce qu'elle appelle « le "didactisme", "c'est-à-dire la leçon magistrale" qu'elle recommande d'abandonner au profit de la mise en œuvre "de toutes les ressources des méthodes actives" en substituant au référentiel livresque traditionnel la vie moderne elle-même" » (Khan, 2008, pp. 44-45). La création en 1971 d'un programme « Culture et milieu scolaire » au sein d'un Fonds d'intervention culturel (F.I.C.) s'inscrivant dans l'histoire partenariale de l'Education Artistique et Culturelle (Marx et Reverdy, 2020) viendra soutenir les initiatives reliant action culturelle et milieu scolaire. Autre mesure concernant l'enseignement secondaire : la mise en place des 10% pédagogiques. L'enjeu visé est alors de proposer aux élèves une entrée dans les apprentissages sur la base d'un décloisonnement des disciplines et d'un travail en équipe relevant d'un fonctionnement pluridisciplinaire et prenant forme dans des situations extérieures à la classe. Il est demandé aux enseignants de modifier leurs pratiques pédagogiques tout comme le cadre d'intervention quotidien sans pour autant que de réelles préconisations quant à l'opérationnalisation effective de ces « activités originales » choisies librement par les équipes ne soient définies : « Il ne sera pas donné de directives pour l'utilisation de ces 10% car, pour sauvegarder l'esprit d'une telle mesure, il est essentiel que ces modalités d'application soient définies à l'échelon du seul établissement » (Circulaire du 27 mars 1973). Conjointement à ces mesures centrées sur l'éducation artistique et culturelle, d'autres retombées institutionnelles vont venir modifier et renforcer les enseignements artistiques, en termes de contenus et de formation. Sera ainsi proposée aux lycéens lors de la rentrée 1969 une option A7 arts plastiques et architecture articulant « connaissance historique de l'architecture et des arts plastiques » et « exercices pratiques », en complément de l'option facultative qui avait été créée en 1941. Cette même année 1969 est ouverte à l'Université Paris 1 une Unité d'Enseignement et de Recherches (UER) d'arts plastiques, suivie, en 1972, de la création du premier Certificat d'aptitude au professorat d'enseignement du premier degré d'arts plastiques – le Capes J, en remplacement de l'ancien diplôme de Dessin et arts plastiques. La création de l'agrégation d'arts plastiques en 1975 ainsi que la parution de nouveaux programmes d'arts plastiques au collège en 1977 et au lycée en 1981 viendront parachever la conversion de l'enseignement du dessin en un enseignement des arts

plastiques. Cette conversion sera actée par le passage d'un cadre d'enseignement à un autre :

De l'im-position (...), l'enseignant donnant au préalable à l'élève toutes les modalités de la « bonne réalisation » à la pro-position (...), l'enseignant sollicitant de la part de l'élève, par le biais d'un dispositif déclencheur, des initiatives tant intellectuelles que plastiques. (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 58)

Cette période sera ainsi marquée par des temps d'innovation, un certain nombre d'expérimentations étant menées sur le terrain dans la mouvance du Colloque d'Amiens.

3.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

Une attention commune portée à l'art contemporain et à la rencontre avec l'art vivant se développera aussi bien au sein de l'action culturelle en milieu scolaire que dans ce nouvel enseignement des arts plastiques, en termes de programmes et de formation : « Un déplacement s'est effectué en direction d'un objet alors relativement nouveau : le champ artistique contemporain » (Pélissier, 1996, p. 6). Côté collège, les programmes de 1977 préconisent de favoriser le contact avec les œuvres d'art afin d'apporter à chaque élève « une culture qui, plongeant ses racines dans l'histoire de l'humanité comme dans les caractères de sa propre personnalité lui permettra d'aborder les œuvres d'hier, d'aujourd'hui et de demain » (MEN, 1977). Il est à noter que ces programmes de 1977 intègrent la présentation des enseignements artistiques dans une rubrique intitulée « Education artistique », signe d'un possible « compromis s'efforçant de concilier une formation par l'art et une formation à l'art » (Roux, 1997, p. 153). Des temps de rencontre avec les œuvres sont prescrits, en direct ou en différé – ces temps de rencontre devenant un élément moteur de l'enseignement des arts plastiques. La rencontre avec l'œuvre passe par l'ouverture de l'école à l'art vivant, mais aussi aux autres, et en particulier aux artistes, animateurs ou personnalités extérieures.

L'ancrage dans l'époque contemporaine prend en compte également, en accord avec ce souci d'établir une connexion entre le champ éducatif et l'espace social, la culture jeune ainsi que la dimension socio-culturelle des publics scolaires se développant hors des matières enseignées, hors des établissements, dans le domaine extra-scolaire (Barrère et Jacquet-Francillon, 2008). La prise en compte des pratiques culturelles des adolescents (Octobre, 2010) annonce l'extension ultérieure d'un partenariat croisant temps scolaire et temps libre des élèves, ouvert sur une approche de la culture pluraliste incluant

pratiques amateur et médias audiovisuels. Cette ouverture sur des pratiques culturelles conçues comme des activités d'expression de soi dans le temps libre (Dumazedier, 1962) n'est pas spécifique à la France : dans le monde occidental, à la même période, le même type de préoccupations se fait jour, l'accent étant mis sur une plus grande place accordée aux pratiques réelles des populations. Les débats qui animent le Conseil de l'Europe et de l'Unesco mettent en avant le « droit à la culture », l'« accès à la culture », la « participation à la culture » (Conférence de Venise, 1970). Un glissement s'opère de la culture entendue au sens traditionnel de « jouissance esthétique des Beaux-Arts » vers la reconnaissance d'une pluralité de pratiques culturelles intégrant « une part croissante des activités accomplies dans le temps libre, sans finalité productive et dans lesquelles les individus rencontrent des possibilités d'expression » (Coulangeon, 2010, p. 4).

4. De la fin des années 1970 à nos jours

Cette période est marquée par un double essor : la généralisation du recours à l'image, abordée comme instrument et objet de culture dans l'ensemble des enseignements et comme vecteur d'interactions langagières ; une forte extension du travail partenarial et pluridisciplinaire *via* l'implantation généralisée d'une éducation artistique croisant mise en réseau des différentes disciplines et ouverture sur l'environnement. Cet appel institutionnel au travail partagé, coopératif entre le champ et le hors champ de la classe a comme effet d'élargir et de complexifier le métier enseignant. Nous reviendrons sur ce point lors de notre revue de littérature.

4.1. Complexification des enseignements artistiques

4.1.1. Repères historiques

Le processus d'institutionnalisation culturelle engagé en aval du Colloque d'Amiens va se poursuivre et se renforcer à travers la mise en place de nombreuses mesures concernant tout autant les enseignements artistiques que le domaine de l'action culturelle. Du point de vue des enseignements artistiques les expériences menées sur le terrain vont, sous l'impulsion croisée des inspecteurs généraux en poste à l'époque ainsi que des travaux menés à partir de 1981 au sein du groupe de recherche en didactique des arts plastiques de l'Institut national de recherche pédagogique gagner en cohérence et se formaliser en une didactique propre à la discipline. Cette didactique se structurera autour

d'un objectif central : amener l'élève à « répondre plastiquement à un problème posé » (B.O. spécial n°1 du 5 Février 1987) tout en intégrant un changement de cap conséquent lié à cet enseignement des arts plastiques : « d'une discipline qui privilégiait les savoir-faire, les résultats, on passe à une discipline qui accorde une place royale au processus et à l'intention » (Ardouin, 1995, p. 49). Au cours de ce décentrage, c'est l'idée de pratique qui va désormais occuper le cœur de la scène pédagogique : une pratique au sens de "praxis", intégrant dans son développement la réflexivité de son auteur ; une pratique activant dans un même mouvement esprit ludique et esprit lucide, corps à corps avec la matière et mise à distance. La mise en œuvre de cet agir productif, tout à la fois contenu et mouvement, acte global incluant le faire dans sa dimension corporelle et le regard porté sur ce qui émerge, s'opérationnalise en situation à travers l'instauration d'une situation-problème valorisant « l'attitude prospective par rapport au comportement résolutif » (Gaillot, 1997, p. 102).

Cette orientation reposant sur « une large place faite non seulement à l'effectuation mais au discursif » (Situations d'enseignement en arts plastiques en classe de 3^{ème} : pratiques et effets, 1990, p. 170) deviendra au cours des années 1980 la clé de voûte de l'enseignement des arts plastiques. L'appréhension du fait artistique, visée toujours présente dans les programmes actuels, interroge la possibilité d'enseigner une expérience « qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d'enseignement » (Chabanne et al, 2012, p. 17). Les élèves sont ainsi placés « en situation non d'application ou de sensibilisation, mais d'interrogation, d'exploration, de questionnement ... pour travailler des questions posées par l'art de leur temps ». (Roux, 1997, p. 163). Cette ouverture sur l'art contemporain, appréhendée sous le prisme de la plasticité et de l'artistique devient un élément didactique constitutif de l'enseignement des arts plastiques (Chanteux, 1989). Au moment où se stabilise cet enseignement artistique et où se formalise une didactique des arts plastiques en rupture avec le dessin académique, une politique de diversification des enseignements artistiques va se mettre en place qui aura pour conséquence d'élargir la palette des enseignements proposés jusque-là. De nouveaux enseignements distincts des arts plastiques et de l'éducation musicale déjà existants vont être créés. Deux options obligatoires cinéma-audiovisuel et théâtre-expression dramatique sont ainsi proposées aux classes de Seconde ainsi qu'à la section A3 lettres-arts en Première et en Terminale (Arrêtés du 14 mars 1986 et du 13 mars 1987). Cette politique d'expansion prend appui

sur les orientations définies par la Loi sur les enseignements artistiques de janvier 1988. Dans le prolongement de cette Loi, l'histoire des arts en lycée sera instaurée à titre expérimental dans seize établissements à la rentrée scolaire 1993, au moment de la rénovation pédagogique des lycées qui remplacera la Section A3 par une option « Arts ». D'autres enseignements seront mis en place dans les programmes de 2001 et présentés comme composante diversifiée et originale du système éducatif. La notion de projet, qu'il s'agisse des programmes de lycée de 2001, de 2010 ou de 2019, est convoquée dans chacune des disciplines. Parmi les nouveaux enseignements proposés, deux catégories sont identifiées : les enseignements dits partenariaux – danse, théâtre, arts du cirque et cinéma – et nécessitant des intervenants extérieurs et ceux dits non partenariaux – musique, arts plastiques et histoire des arts – dispensés par les enseignants, même s'il est précisé que le partenariat est « envisageable à l'initiative du professeur en fonction de ses projets et du déroulement de l'enseignement » (MEN, 2001). L'expansion et la juxtaposition d'enseignements artistiques partenariaux et non partenariaux, bien que partageant dans les textes officiels un préambule commun, n'est probablement pas sans conséquence sur les enseignements institués de longue date : « cette co-existence qui s'est accrue progressivement au cours d'une décennie crée une situation nouvelle, tant du point de vue structurel (complexité) que du point de vue du statut de chacun des enseignements artistiques » (Pélissier, 1996, p. 7).

4.1.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

Cette diversité et cette co-existence d'enseignements artistiques proposés aux lycéens vont générer une pluralité de modalités de rencontre avec l'œuvre plus ou moins partagée, tous les programmes ayant « été conçus à partir d'un plan unique qui préserve l'homogénéité et la cohérence du secteur des arts (...) sans gommer les différences ni atténuer les caractères spécifiques de chaque domaine » (MEN, 2001). L'exploitation des ressources culturelles locales est mise en avant dans tous les enseignements facultatifs ou obligatoires avec des déclinaisons possibles : fréquentation de spectacles et de programmations locales, de manifestations proposées par les structures culturelles proches pour le Théâtre et la Danse, d'œuvres cinématographiques en salle, sur grand écran, dans leur format original pour le Cinéma, contact sensible avec les œuvres, relation avec les œuvres ou avec des établissements culturels pour l'Histoire des arts, attention portée aux ressources locales, découverte de lieux et d'œuvres, exploitation des

ressources offertes par l'environnement et le calendrier des manifestations pour les arts plastiques. Le recours à ces temps de rencontre avec les œuvres dans l'environnement social et culturel des élèves poursuit un objectif commun : établir un lien réflexif et critique entre ces temps de rencontre et la pratique individuelle ou collective des élèves. Autre modalité commune aux différents enseignements : l'exploitation de ressources documentaires de nature variée engageant les élèves dans des rencontres indirectes avec les œuvres. Prenant appui sur ces temps de rencontre directs ou indirects avec les œuvres, la sollicitation de la parole des élèves dans le cadre de débats organisés au sein de la classe est présentée dans l'ensemble des programmes comme un mode d'activité au cours duquel les élèves sont amenés à formuler leurs perceptions, leurs analyses, et à expliciter leur compréhension des œuvres et des phénomènes artistiques. Concernant plus spécifiquement l'enseignement des arts plastiques, vient s'ajouter un entraînement à une verbalisation ordonnée portant sur des phénomènes visuels singuliers, sur des organisations plastiques diversifiées et les interprétations qu'elles font naître. La verbalisation en arts plastiques est abordée jusque dans les programmes actuels comme « une des dimensions essentielles de l'enseignement des arts plastiques (...) : l'explicitation de la pratique, (...) mouvement formateur qui va du passage des expériences aux connaissances » (Fiche Eduscol, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, 2016).

4.2. Mise en réseau des disciplines

4.2.1. Repères historiques

Le recours ponctuel à une approche transversale des œuvres va changer de nature et de statut en 2009 lors de la création d'un « nouvel enseignement de culture artistique partagée » engendrant de nouvelles formes de travail : l'histoire des arts. Ce nouvel enseignement, faisant l'objet d'une validation dans le livret de compétences et de connaissances des élèves, donnera lieu à une épreuve obligatoire au Brevet des collèges jusqu'en 2017. Il est question de ménager des temps de rencontre sensible et réfléchie avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque ainsi qu'avec les créateurs. La dimension novatrice de cet enseignement concerne l'instauration de situations pédagogiques nouvelles qui, en travaillant à l'émergence d'une culture artistique partagée autour de ces points de rencontre que constituent les différents domaines explorés, dépassent les divisions disciplinaires et les classifications courantes. Des compétences

professionnelles nouvelles sont identifiées, la visée de l'Histoire des arts étant de favoriser d'autres façons d'enseigner, notamment le travail en équipe. L'opérationnalisation d'une telle visée va venir impacter la généricité du travail professoral : « La mise en œuvre de cette politique éducative révèle des enjeux didactiques et éducatifs, des tensions entre disciplines scolaires, des déplacements dans l'histoire, la culture et les savoir-faire de métier » (Espinassy, 2016b, p. 72). Par la suite, dans les programmes de collège mis en place à la rentrée 2016, si l'histoire des arts en tant qu'enseignement est toujours en vigueur, du côté des prescriptions, ce volet dédié à l'enseignement de l'histoire des arts dans chaque programme disparaît pour laisser place à une nouvelle rubrique : « croisements entre enseignements ». Dans les programmes de lycée d'arts plastiques de 2019, trois champs de questionnements structurent les contenus visés : « plasticiens », « artistiques interdisciplinaires » et « artistiques transversaux ». Ces nouvelles modalités relatives à la rencontre avec l'œuvre opèrent ainsi un glissement dans leur approche, d'une visée ou ouverture possible, insérées dans des rubriques venant compléter le cœur des programmes, vers des prescriptions intégrées dans le corpus principal des textes officiels. Le même type de déplacement s'était opéré en 2016 dans le cadre de la réforme du collège, avec une déclinaison de trois types de situations pédagogiques : cours ordinaires, enseignements pratiques interdisciplinaires (EPI) présentés comme de nouveaux espaces, et dispositifs plus exceptionnels. La rencontre avec l'œuvre est pensée dans des espaces dédiés, des mini galeries, au sein des établissements, ou, plus exceptionnellement, dans d'autres espaces extérieurs à l'école. Sur le même registre, un paragraphe dédié à la rencontre avec l'œuvre des programmes de lycée de 2019 présente une nouvelle compétence : « La compétence "Exposer", ancrée au cœur de la pratique et des questionnements plasticiens ». Il est alors préconisé d'aménager des espaces et des lieux de rencontre avec l'œuvre invitant « l'ensemble de la communauté éducative (élèves, enseignants, parents, partenaires) à faire l'expérience du partage du sensible ».

4.2.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

La volonté institutionnelle de contribuer à la construction d'une culture partagée débordant le champ de la classe et de chaque discipline pour se diffuser entre les disciplines et au-delà des établissements n'est pas sans incidences sur les enjeux et modalités de rencontre avec l'œuvre. Du côté de l'enseignement de l'histoire des arts, une

attention portée à la terminologie utilisée dans les textes officiels peut permettre d'éclairer certaines inflexions des prescriptions en ce domaine. Il est en effet question de mettre en cohérence des savoirs pour « mieux cerner la beauté et le sens des œuvres abordées et le lien avec la société qui les porte », l'enjeu étant d'« apprécier la diversité des domaines artistiques », de « constater la pluralité des goûts et des esthétiques », de « s'ouvrir à l'altérité et à la tolérance », de « goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art », de « donner à chacun une conscience commune » (MEN, 2008). Le choix des mots et des concepts utilisés dans le Préambule ainsi que dans les Dispositions générales¹³ constitue en soi « une injonction sur les formes de pensée » (Daniellou, 2002, p. 11). L'accent est ainsi mis sur une approche universaliste de l'œuvre. La prise en compte de la diversité des œuvres, sous couvert de mettre en cohérence les savoirs et de construire une conscience commune, débouche sur une lecture consensuelle du champ artistique. Tout en appelant à favoriser les liens entre la connaissance et la sensibilité, deux concepts récurrents dans les programmes des enseignements artistiques, la critique et le questionnement, sont quasi absents ou totalement absents des textes officiels concernant l'histoire des arts. Les textes officiels appréhendent en effet l'histoire des arts comme une discipline s'inscrivant « dans des traces indiscutables ». Le développement des facultés d'analyse et de critique des élèves sera abordé comme enjeu d'apprentissage dans un autre domaine, celui de l'image, abordée comme support d'activité et objet d'étude et de culture. C'est ainsi que, antérieurement à la mise en place de l'histoire des arts en 2009, la maîtrise de la « trilogie : écrit, oral, image » sera présentée comme l'un des trois objectifs centraux de la Réforme du collège en 1985. Plutôt que « goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art » comme énoncé dans les programmes d'histoire des arts, il est question dans la préface signée du Ministre de l'éducation nationale de l'époque¹⁴ de permettre aux élèves de se situer dans la société, de comprendre les changements qui la caractérisent afin d'y intervenir activement. Parmi ces changements, une attention spécifique est portée à la place de l'image fixe ou mobile sous des statuts variés : documentaire, artistique, publicitaire. L'essor des nouvelles technologies va contribuer à ouvrir « un accès immédiat à la quasi-totalité du musée et du répertoire, d'où des possibilités de confrontations illimitées, mais aussi un nouveau rapport à l'œuvre » (Chabanne et al, 2012, p. 10). Cette attention portée à l'image vise

¹³ Apprécier, constater, goûter, beauté, goût, plaisir, bonheur etc.

¹⁴ Jean-Pierre Chevènement.

avant tout à permettre aux élèves de percevoir « plus clairement le fonctionnement des signes du monde dans lequel ils vivent et agissent ». Pour atteindre cet objectif, le développement de la « pensée logique » est préconisé de façon à engager l'élève dans une « attitude critique naissante » (MEN, 1985).

4.3. Essor du travail partenarial

4.3.1. Repères historiques

Les différents dispositifs évoqués sont la résultante d'une politique éducative dotant les établissements scolaires d'une plus grande autonomie de fonctionnement. L'instauration de ces régulations institutionnelles sert un objectif central : « permettre de gérer plus efficacement les difficultés inhérentes à la diversité des élèves » (Lebeaume et Magneron, 2004, p. 101). Elle va donner lieu à la promulgation de tout un ensemble de lois, missions et protocoles d'accord entre le ministère de l'Education nationale et le ministère de la culture. C'est dans ce contexte qu'une « mission d'action culturelle en milieu scolaire » créée en 1977 par Jean-Claude Luc va autoriser la présence d'intervenants extérieurs dans les établissements scolaires et encourager les activités donnant aux élèves un rôle actif. Ce mouvement d'action culturelle va se développer et s'amplifier sous le Ministère de Jack Lang : « L'accent est cette fois-ci donné à la diversité avec une déhiérarchisation des arts. Lang renverse alors l'idée de Malraux de donner accès à la culture, à savoir la culture savante, la même pour tous, en transformant "tout" en culture » (Combes, 2012, p. 11). Le champ culturel de l'action de l'Etat va ainsi s'étendre à des pratiques dites mineures, et du même coup populariser le concept de culture – ces années 80 étant marquées par un phénomène de « multiplication des objets culturels » et l'émergence de « pratiques simultanées (...) inscrites dans des réseaux de sociabilité labiles et multiples » complexifiant les « relations entre pratiques culturelles et stratifications sociales, d'autre part entre niveau scolaire et investissement culturel » (Nonnon, 2011, pp. 208-209). Conjointement à ces mesures, l'État va également s'intéresser aux industries culturelles telles que le livre, le disque, le cinéma et les médias audiovisuels. C'est ainsi qu'en 1989 sera instauré le programme « Collège au cinéma » suivi en 1993 du programme « Lycéens et apprentis au cinéma ». L'enjeu de ce dispositif est de « permettre aux élèves d'acquérir et de diversifier leur culture cinématographique et de développer le plus largement leur regard et leur sens critique face à l'image » (Cahier des charges du Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma, 2006, p. 3). Les modalités de

fonctionnement édictées par le dispositif Lycéen et apprentis au cinéma (DLAC) vont générer des points de discordance entrant en résonance avec les tensions précédemment évoquées autour de la relation du plaisir et du savoir dans le rapport aux œuvres. C'est ainsi que les défenseurs de l'esprit ciné-club vont dénoncer « les risques de scolarisation de la passion cinématographique » (Souillés-Debats, 2015, p. 99).

En 2013 le texte de Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République précise que « les initiatives ont été multiples ces dix dernières années, mais sans cohérence d'ensemble » (JORF n°0157 du 9 juillet 2013). Face à cet état de fait, une mise en cohérence de la politique culturelle est préconisée à travers l'instauration d'un parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) tout au long de la scolarité des élèves. L'instauration du PEAC généralisera la constitution d'un parcours relevant d'un « continuum de formation » supposant que « les acquis de chaque projet s'appuie sur ceux des projets précédents et puissent être valorisés dans les projets à venir » (Guide pour le PEAC, 2013, p. 7). Le recours à des « pratiques pédagogiques coconstruites innovantes et actives » (MEN, 2015) débordant le cadre des enseignements en s'articulant à l'environnement patrimonial et culturel des établissements est préconisé. La création d'espace-temps décloisonnés entre acteurs de diverses disciplines et secteurs d'activité laisse à ces acteurs de terrain la responsabilité d'inventer *in situ* les modalités de mise en œuvre de ces prescriptions, le PEAC étant présenté comme « l'occasion pour chaque enseignant de s'impliquer dans un travail d'équipe autour d'objectifs communs et portant sur un objet partagé. » (Guide pour le PEAC, 2013, p. 9).

4.3.2. Du côté de la rencontre avec l'œuvre

La qualité de la rencontre avec l'œuvre proposée aux élèves, avec les lieux, avec les artistes également, tient dans la mise en place de projets articulant et confrontant connaissances mobilisées et action concrète. Cette démarche de projet est présentée comme un atout amenant les élèves à donner plus de sens à leurs savoirs en se les appropriant. Si certains écrits institutionnels font état de disparités territoriales en matière de rencontre avec l'œuvre (Lauret et al., 2013) il est plus fréquemment question de libérer le jugement et la parole des élèves ainsi que de stimuler la motivation des élèves en les rendant co-acteurs (ou parfois même co-auteurs) du projet. La part des enseignements est abordée du point de vue des apports cognitifs, des connaissances, des compétences, des choix pédagogiques et de la progressivité des apprentissages, là où la

pédagogie de projet mise en œuvre au sein du PEAC est décrite comme favorisant l'épanouissement, la créativité, l'autonomie, l'expérience, l'implication, l'appropriation, la parole de l'élève. Cette parole de l'élève relève d'un « phénomène de déscolarisation dans l'approche de l'art et l'accession à la culture » (Pélissier, 1996, p. 3). La tension sémantique perceptible entre ces deux espaces dédiés à la rencontre avec l'œuvre interroge la complexité des conditions d'apprentissage développées à la croisée du système éducatif et du hors champ de l'école dans la mesure où « d'une manière inverse, on constate que la rencontre avec les œuvres qui est offerte aux élèves dans le cadre hors scolaire de visites dans les musées, collections ou expositions tend à se didactiser de plus en plus fortement » (Pélissier, 1996, p. 4).

5. Synthèse de l'approche socio-historique des prescriptions

Nous avons en amorce de ce travail précisé que nous procéderions à une investigation élargie du champ institutionnel de manière à favoriser, sur un large empan temporel, l'émergence et l'identification de possibles rapports d'interdépendance entre prescriptions passées et présentes.

5.1. Recoupements prescriptifs

Une lecture globale et rétroactive des données exposées nous a amenée à effectuer une synthèse permettant de résumer visuellement les contenus précédemment développés et complétés par les tableaux présentés en annexe. Prenant appui sur l'ensemble de ces éléments nous avons identifié des recoupements et réajustements thématiques révélant la présence de courants contradictoires dans le temps d'élaboration des normes institutionnelles du travail en matière d'enseignements artistiques et de rencontre avec l'œuvre.

5.1.1. Nœuds de tension identifiés

Les principaux axes et clivages prescriptifs retenus concernent ainsi :

- Les divergences d'approche du profil des enseignants en charge de l'histoire de l'art, spécialistes de l'enseignement du dessin ou pas.
- Les tensions apparues dans la conception initiale de l'enseignement du dessin, entre outil de formation et instrument de culture avec un fort antagonisme entre art et technique.

- Les divisions relatives à l'exploitation des références artistiques au sein des situations d'enseignement, entre construire une opinion personnelle ou comprendre les civilisations.
- Les diverses conceptions de l'approche spatio-temporelle des œuvres, confrontation directe dans le hors champ scolaire et / ou appropriation reposant sur des artefacts culturels en situation de cours.
- L'approche de la pratique, une pratique soumise à des orientations changeantes, entre imitation, création, expression, réflexion, entre action de l'individu, expérience de soi et ouverture sur l'autre, sur l'Art, entre pensée singulière et rapports intersubjectifs.
- La question de la prise de parole des élèves, entre support d'émotion singulière et / ou de réflexion partagée.
- Les déplacements des pratiques enseignantes dès lors que celles-ci débordent le cadre de la classe et de la discipline pour interagir avec d'autres pratiques et espaces d'enseignement, ce nœud de tension entrant en résonance avec la demande à l'origine de notre travail de recherche.
- Les césures et perméabilités marquant les relations entre enseignements artistiques et activités artistiques.

Nous proposons ci-après de revenir sur ces points pour en donner une lecture tout à la fois synthétique et critique.

5.1.2. Statut du personnel enseignant et des enseignements artistiques

Concernant les recoupements thématiques ayant traversé les textes institutionnels, la question du statut du personnel enseignant en charge des enseignements artistiques (spécialisé, non spécialisé) est régulièrement mise en discussion. Même constat pour ce qui concerne la question du statut de ces enseignements. L'institutionnalisation des enseignements artistiques fluctue en fonction des périodes concernées, y compris au sein d'une même période. Les enseignements sont ainsi tiraillés entre le registre des arts mécaniques ou libéraux à l'époque des corporations et académies. Ils sont intégrés au gré des Réformes dans le cursus principal d'enseignement général. Ils peuvent relever de cours annexes ou être abordés comme un nouvel enseignement. Ils basculent par moments dans le domaine des matières facultatives. Ils peuvent être apparentés à des activités menées hors-champ scolaire qualifiées d'originales ou d'innovantes. Ils sont

tantôt séparés des disciplines dites intellectuelles, tantôt considérés à part égale et sans distinction hiérarchique. La reconnaissance de ces enseignements tout comme des catégories d'intervenants réguliers ou éphémères est minorée ou majorée selon les orientations des Réformes ainsi que leur positionnement institutionnel au sein de la structure éducative.

5.1.3. Finalités des enseignements artistiques

Un point de fluctuation assez prégnant concerne les enjeux des enseignements artistiques. Ciblant l'acquisition de savoir-faire en réponse à des contraintes sociales ou économiques, servant l'expression des élèves, ces enseignements sont abordés en tant qu'outil de formation professionnelle et/ou instrument de culture. Cet antagonisme entre art et technique induit des axes d'apprentissage distincts. Assimilé à une technique reposant sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire ou relevant d'un langage plastique à visée universelle, l'apprentissage s'accompagne alors plutôt d'une dimension éducative développant rigueur et rationalité. Dans ce cas les élèves sont engagés dans la voie d'une éducation au goût avec une place centrale accordée au modèle. Ancré dans une formation à visée artistique, l'apprentissage accorde une place centrale à l'élève et à son inscription dans l'environnement. Il a comme visée de former l'œil et l'esprit en contribuant à la construction d'un bagage culturel mêlant investigation sensible, approche réflexive et ouverture théorique. L'expression prend alors le pas sur l'imitation. Visant à développer un comportement de création ou une posture artistique, ce type d'apprentissage aborde la culture comme un outil de démocratisation et de cohésion sociale. La référence artistique joue alors un rôle distinct en fonction des orientations retenues : objet d'imitation dans le respect de la tradition ou support d'une réflexion discursive développant chez les élèves des attitudes artistiques et citoyennes fondamentales.

5.1.4. Recours aux références artistiques

Concernant ces références, les prescriptions reviennent là aussi de façon récurrente sur les modalités et enjeux des différents temps de confrontation aux œuvres. Cette confrontation, quelles que soient les époques, relève de deux catégories. Il peut s'agir d'une mise en contact directe avec les formes originelles de l'œuvre, dans des lieux dédiés tels que les musées, les ateliers d'artistes. Il peut s'agir d'une mise en contact indirecte en recourant à des artefacts culturels tels que livres d'art, copies d'œuvres, collections

photographiques, projections lumineuses, vidéos, photocopies etc. Lorsque la mise en contact est indirecte, le statut des artefacts est interrogé et plus ou moins valorisé ou investi en fonction des textes et Réformes. Cette mise en contact directe ou indirecte avec les références artistiques ouvre un débat sur la question de l'ingénierie de la présentation matérielle de l'œuvre ainsi que sur les effets de cette ingénierie sur l'expérience matérielle de l'œuvre. L'espace de réception de l'œuvre, abordé en tant qu'espace physique, matériel mais aussi socialisé et symbolique, joue un rôle déterminant sur les effets de l'œuvre (Chabanne et al., 2012). Cette variété des modalités de rencontre avec l'œuvre a comme visée de créer un environnement scolaire et social propice à la découverte de la culture patrimoniale ou contemporaine. Elle s'accompagne d'une variabilité d'enjeux concernant le rôle de la référence artistique pouvant être abordée comme objet de culture ou comme support de développement sociocognitif. Les temps de rencontre vont mettre les élèves sur la voie d'une étude sensible et raisonnée d'œuvres de référence et déclencher des interrogations mettant en regard ces œuvres et les productions personnelles. En fonction de l'orientation retenue, la part de la pratique mais également de la parole de l'élève sera plus ou moins centrale, tout comme l'ancrage historique des références. L'investigation du champ artistique contemporain s'accompagne de prescriptions relatives à des temps plus ou moins soutenus ou obligatoires de rencontres avec les artistes.

5.1.5. Temps et espaces de la rencontre

Une mise en tension est perceptible dans les différentes injonctions institutionnelles entre une approche pédagogique de l'œuvre se déployant de façon progressive, accompagnant une conversion du regard et une action culturelle privilégiant les effets immédiats du dévoilement de l'œuvre sur les élèves. Ces jeux de friction croisant visée formative et visée émancipatrice interrogent les modalités temporelles de la rencontre avec l'œuvre ainsi que celles de sa réceptivité par les élèves. Deux tendances par moment clivantes, par moments poreuses irriguent le champ des prescriptions. La première tendance privilégie une rencontre immédiate instaurée sans filet et sans filtre pour préserver toute la vivacité des émotions. La seconde tendance met en place des procédures d'approche croisant temps physico-social de l'apprentissage et construction de la réflexion. Ces temps de rencontre peuvent être également ponctuels. Dans ce cas ils privilégient une dynamique événementielle donnant un caractère unique à la rencontre. Ils peuvent reposer sur des phases de retour sur les œuvres de façon à les revisiter, les

reconsidérer, les croiser, dépassant alors le seuil du premier regard pour apporter des éclairages nouveaux. Conjointement à cette question de la temporalité de la rencontre, un dilemme se fait jour autour de l'exploitation des lieux de rencontre avec l'œuvre. L'espace de la classe garantit un cadre d'apprentissage mais reste coupé du monde extérieur et des formes d'art vivant. L'espace extérieur du musée, de la ville, engage à sortir de l'école pour enseigner les arts au risque de perdre une partie de son efficacité didactique. Cette double problématique traverse les textes prescriptifs de façon plus ou moins marquée en fonction des orientations éducatives et politiques des époques.

5.1.6. L'approche de la pratique

Les antagonismes repérés dans l'approche prescriptive de la pratique entrent en résonance avec certains des points de fluctuation propres aux finalités des enseignements artistiques. Si au milieu du XVII^{ème} siècle il est avant tout question de développer un savoir-faire ancré dans le respect des traditions et rattaché à une formation professionnelle véhiculant des valeurs morales, les débats et tensions de l'époque vont prôner dans le même temps une approche expressive de la pratique. Par la suite, l'ouverture sur de nouveaux objectifs de formation va engager cette pratique dans une voie innovante croisant part d'expressivité, de réflexivité et d'apports culturels. La circulation entre ces différents registres sera cependant régulée de façon variable, donnant lieu à des orientations éducatives et didactiques mouvantes du point de vue des équilibres établis. La part d'expressivité traversant ces différents registres relève d'une forme de constance entraînant dans son sillage tout un faisceau d'apports conjoints à la pratique (épanouissement des élèves, développement de la singularité, essor de l'autonomie, découverte de divers médiums de création etc.). La part réflexive reposant sur l'action du couple acte instrumental/instrument psychologique (Netchine-Gryndberg et Netchine, 1989) est quant à elle plus ou moins convoquée. Ce rapport à la part réflexive de la pratique semble ainsi constituer une ligne de fracture. Tout comme l'analyse des prescriptions consacrée au temps de la rencontre avec l'œuvre a révélé deux types d'approches (rester dans une zone de contact direct avec l'œuvre ou travailler en aval cette rencontre dans un processus de mise à distance), l'analyse des textes officiels consacrés à la pratique artistique dans le domaine de l'enseignement comme dans celui

de l'éducation artistique renvoient à deux types de régulation : une régulation de forme dialogique et une autre de type dialectique¹⁵.

5.1.7. La parole des élèves

La parole des élèves s'inscrit dans un cadre interactif plus ou moins réceptif à la part des activités langagières dans le temps des apprentissages. Il ressort du tour d'horizon des textes institutionnels que le degré de réceptivité de cette parole dépend en grande partie des finalités attribuées aux enseignements et apprentissages prescrits. En fonction de ces orientations un rapport de réciprocité s'établit entre formes d'apprentissage et parole des élèves. Dans le cadre d'apprentissage à visée technique reposant sur l'acquisition de savoir et de savoir-faire, cette parole sera peu sollicitée. Absente des textes prescriptifs régulant les modalités d'apprentissage des arts dits mécaniques, elle peine à trouver sa place y compris lorsque s'opère un glissement de ces arts dits mécaniques vers un enseignement artistique à visée culturelle. Si l'éducation au goût « par le haut », « par le grand » s'accompagne de quelques ouvertures pointant l'intérêt de dire son sentiment et de croiser les points de vue dans les temps de confrontation aux œuvres, si la formation de l'œil et de l'esprit vise à émanciper les élèves de la voie de l'imitation, les manières de voir et d'interpréter les œuvres, y compris dans leur dimension sensible reposent avant tout sur le développement et l'affirmation d'un langage plastique. La parole des apprenants en tant que moyen d'expression reste quant à elle en retrait. L'avènement d'orientations pédagogiques prenant en compte la singularité des élèves et valorisant leur expérience sensitive et motrice sera suivi par la montée progressive d'une attention spécifique portée aux formes de la parole. La présence de la parole individuelle et collective dans le processus d'apprentissage va être identifiée peu à peu comme une ressource de travail contribuant à établir des temps de dialogue avec les œuvres mais également avec la pratique lors des phases de réception et de création. Les formes de ce dialogue vont revêtir des aspects divers (échange, débat, verbalisation) servant des fonctions contrastées, voire antagonistes. C'est ainsi qu'une répartition plus ou moins implicite de la parole parcourt les textes institutionnels, de la parole invitée pour s'exprimer, s'épanouir, à la parole convoquée pour penser et pour apprendre, en passant par une parole décrivant et commentant. Un clivage relativement durable semble

¹⁵ Nous entendons le terme de dialectique comme « maîtrise logique des contradictions » (Sève, 2015, p. 29)

s'installer entre une parole appréhendée comme vecteur d'émotion ou d'émancipation personnelle et une parole qui, en invitant les élèves à recevoir, questionner et confronter, sera exploitée en tant qu'outil réflexif.

5.1.8. La coordination entre disciplines

S'ouvrir aux autres disciplines est présenté comme un signe de reconnaissance institutionnelle. Des analogies entre langage artistique, scientifique et littéraire sont établies, des transpositions entre modalités de travail sont préconisées. Il est question de revisiter et de redistribuer les rapports de hiérarchie entre les disciplines. Ce phénomène de valorisation est plus ou moins marqué en fonction des Réformes. D'une façon plus générale l'émergence de prescriptions relatives au croisement des disciplines se fait jour au moment où s'opère un renversement de perspective mettant au cœur des orientations éducatives le développement socio-cognitif des élèves. Le décroisement entre disciplines ainsi que la coordination entre enseignants est pointée comme facteur de cohérence pour les élèves et vecteur d'homogénéisation des savoirs. Un jeu de va-et-vient institutionnel plus ou moins poreux s'instaure au fil des textes entre des prescriptions dédiées à un croisement entre disciplines présenté comme innovant et des prescriptions relatives à des enseignements spécifiques. Ce jeu de va-et-vient institutionnel enclenche des rapports de juxtaposition ou de superposition entre disciplines et objectifs à partir desquels les enseignants sont appelés à composer.

5.1.9. Relation enseignements artistiques / action culturelle

Le point de jonction entre enseignements artistiques et action culturelle cristallise des clivages institutionnels récurrents. Le champ lexical officiel consacré à l'action culturelle valorise l'émergence de pratiques nouvelles libérant la parole et les faits et gestes des élèves. La terminologie employée témoigne d'une forme de « prescription de la façon de penser » (Daniellou, 2002, p. 11) situant l'action culturelle dans le registre du plaisir. Si le rôle essentiel des enseignants est bien mis en avant dans la mise en œuvre de projets culturels, l'arrimage entre enseignements artistiques et action culturelle peine à se stabiliser. Le rapport annuel du Haut Conseil de l'Education Artistique et Culturel (H.C.E.A.C.) de 2006 rédigé par l'Inspecteur Général des arts plastiques de l'époque, Jean-Louis Langrognet, indique qu'« une grande confusion règne en ce qui concerne la formation artistique des élèves » (H.C.E.A.C., 2006, p. 282 Il met en avant « la vicissitude

du vocabulaire : enseignement, éducation, action culturelle, dans un va-et-vient qui fait qu'on ne sait plus ce qui est dans le programme sur le long terme » (*Ibid.*). Par ailleurs, certains écrits institutionnels relatifs à l'action culturelle témoignent d'une forme de résistance à l'encontre d'un temps fort de l'agir enseignant, l'institutionnalisation des savoirs. Cette institutionnalisation des savoirs, qui renvoie à l'action de « reconnaître et fixer dans leur activité les comportements légitimes, adéquats à la situation » (Le Paven et al., 2007, p. 9) entre en conflit régulier avec le système de valeurs propre à l'action culturelle. La dimension légitime des savoirs est ainsi par moments rejetée car perçue comme incompatible avec la dynamique événementielle et l'hédonisme caractérisant les projets culturels.

5.2. Retour ciblé sur les recoupements prescriptifs

Parvenue au terme de cette analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre, nous avons résumé dans le tableau ci-après les différentes variabilités des recoupements thématiques et nœuds de tension repérés¹⁶ (Tableau 1) tout au long de nos investigations. Nous avons pris appui pour formaliser ce tableau synthétique sur les données historiques inventoriées dans la version présentée en annexe (Annexes A.a.1 à A.a.14).

¹⁶ Les nœuds de tension évoqués sont indiqués en italique dans le tableau.

Tableau 1

Analyse socio-historique : recoupements et tensions thématiques

Réurrences thématiques	Ancien Régime à III ^e République	Educ. Nouvelle à Front populaire	Années 1950 à Colloque d'Amiens	Années 1970 à aujourd'hui
Statut du personnel enseignant	Artisan Artiste Maître de dessin Architecte Ingénieur Professeur des arts de dessin	Maître de dessin Professeur de dessin <i>Professeur d'histoire ?</i> <i>Professeur spécial ?</i> <i>Tout enseignant</i>	Professeur de dessin Professeur de dessin et d'arts plastiques Professeur d'arts plastiques	Professeur d'arts plastiques Toute discipline avec certification Intervenants extérieurs
Statut des enseignements artistiques	Professionnel Académique Obligatoire	Obligatoire Facultatif Récréatif Autre discipline	Obligatoire Facultatif Activité	Obligatoire Facultatif Diversification Partenarial
Finalité des enseignements artistiques	<i>Outil de formation</i> <i>Instrument de culture</i>	<i>Développer la pensée, l'imaginaire, l'activité</i> <i>Remise en ordre</i>	Créativité Lier expérience et connaissance Inscrire l'élève dans le monde <i>Education de la personne</i> <i>« Didactisme »</i>	Appréhender le fait artistique Construire un projet Formation Développement culturel
Recours aux références artistiques	<i>Modèles – Copies</i> <i>Education au goût</i> Confrontation aux grands maîtres Appropriation	Confrontation Emulation Contact direct <i>Histoire de l'art</i> Dogmatisme Analyser des impressions Comprendre des civilisations Projections Lié à la pratique	Contact direct <i>Evènement</i> <i>Progression</i> <i>Art bourgeois</i> <i>Art vivant</i> Modèles <i>Passé – présent</i> Œuvres + artistes Sociabilité Culture jeune	Ressources locales Galeries scolaires Partage du sensible Œuvres + artistes Ressources variées <i>Approche universaliste</i> <i>Pratiques dites « mineures »</i> <i>(in)égalité territoriale</i>
Approche de la pratique	<i>Savoir-faire</i> <i>Langage plastique</i> <i>Rationalité</i> Eclairée par les apports théoriques Portée universelle	<i>Imitation</i> <i>Recette</i> <i>Expression</i> <i>Retour critique</i> <i>Savoir faire</i> Plurielle	Langage Code Rigueur <i>Expression</i> <i>Exercice</i> Questionnements Autonomie Projet	Réponse à un pb Questionnement Exploration Projet Théorie / pratique Réflexive Pensée logique Pensée concrète
Parole des élèves	<i>Hiérarchie maître / élèves</i> <i>Réflexion discursive</i> Explications orales	Développée dans les activités	Rôle nouveau Visible / Dicable	Oral + pratique Sollicitation (débat / verbalisation) Libérée <i>Expression</i> <i>Processus de secondarisation</i>
Coordination entre les disciplines		Recommandée Reconnaissance institutionnelle Juxtaposition Transposition	Crédibilité Rigueur Egale dignité Hiérarchisation <i>Juxtaposition</i> <i>Pluridisciplinarité</i>	HDA Croisement Projet Culture partagée Ecrit oral image
Enseignement et éducation artistique		Activités facultatives	Education par / à l'art <i>Connaitre / aimer</i>	Scolarisation Déscolarisation

En conclusion de ce premier chapitre nous souhaitons revenir sur nos attendus initiaux. Les recoupements et nœuds de tension identifiés lors de cette analyse nous permettent de repérer la manière dont certains construits historiques ont donné forme aux enseignements artistiques ainsi qu'aux prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre. Nous constatons que ces construits historiques sont marqués par une forte instabilité et variabilité rendant complexe l'appréhension des prescriptions par les enseignants. Cette instabilité et cette variabilité peuvent être identifiées comme une caractéristique majeure des prescriptions avec laquelle les enseignants ont à composer, individuellement ou collectivement. Il nous semble ainsi nécessaire de reconsidérer la définition générique que nous avons initialement proposée pour qualifier ces prescriptions¹⁷. Les marques de tension, de mises en réflexion et de débats que nous avons identifiées au cours de notre analyse témoignent de l'empreinte du social sur l'institution éducative (Cordoba et Lenzen, 2014). Elles transforment ainsi les différentes injonctions institutionnelles de « prêts à dire ou à lire » (Amigues et Lataillade, 2007) en un artefact prescriptif, « une mémoire agissante dans un milieu/collectif de travail donné, qui loin d'être externe et étrangère à l'activité (individuelle et collective), en est consubstantielle » (Amigues et Lataillade, 2007, p. 9).

A partir de ces réflexions et pour commencer à circonscrire notre projet d'étude, quelques premières questions se posent : comment les enseignants s'engagent-ils dans des collectifs de travail à géométrie variable (Amigues, Faïta, Lataillade et Saujat, 2002) pour mettre en place au sein et en dehors de leurs établissements des temps de rencontres avec les œuvres et comment parviennent-ils à composer avec la fluctuation de ces normes ? En quoi la variabilité des différents construits historiques prescriptifs produit-elle un effet sur le travail des acteurs du système éducatif ?

Nous allons pour répondre à ces questions présenter une revue de littérature relative au travail partagé.

¹⁷ « Injonction de faire, émise par une autorité » (Daniellou, 2002, p. 10)

CHAPITRE 2. Revue de littérature. Le travail partagé dans le champ de la recherche

Dans ce chapitre, nous souhaitons traiter de la question du travail partagé du point de vue de la recherche, en convoquant différentes approches (sociologique, anthropologique, didactique, ergonomique, psychologique etc.). Ce travail partagé s'inscrit dans un inter système complexe reliant des pratiques professionnelles intercatégorielles. Nous développerons donc des axes de réflexion circulant entre différents niveaux d'étude : à l'échelle des institutions, des territoires, des établissements et des situations d'enseignement-apprentissage.

Nous interrogerons dans un premier temps la place du travail partagé dans les systèmes scolaires occidentaux, et plus particulièrement l'impact que le modèle bureaucratique-professionnel et la logique post-bureaucratique peuvent avoir sur ces pratiques enseignantes. Nous nous pencherons dans un second temps sur les effets que les politiques de décentralisation peuvent avoir sur les acteurs et pratiques de terrain. Nous questionnerons les paradoxes à l'œuvre dans ces jeux de déplacement de gouvernance qui engendrent des modalités de travail élargies. Une attention plus ciblée sur la politique partenariale menée à l'échelle des territoires nous conduira dans un troisième temps à saisir les soubassements d'une dynamique collaborative reliant enseignants et intervenants extérieurs. Nous interrogerons ce processus de responsabilisation tant du point de vue de la question de l'amélioration des apprentissages des élèves que du point de vue du développement professionnel des personnels enseignants. Nous tenterons d'éclairer ce phénomène d'expansion et de décloisonnement des modalités pédagogiques ainsi que les tensions professionnelles découlant de cette conquête du local. L'essor des dispositifs dans le paysage éducatif nous amènera dans un quatrième temps à nous pencher sur l'impact de ce pas de côté sur l'agir professionnel des enseignants ainsi que sur les apprentissages visés. Nous chercherons par ce biais à éclairer les effets des nouvelles ventilations de l'espace et du temps d'enseignement sur les systèmes didactiques ordinaires. Nous conclurons notre revue de littérature par la présentation d'une carte heuristique permettant de visualiser *via* une lecture systémique les grands axes de recherche identifiés au sujet de l'ancrage du travail

partagé dans le système éducatif. Ces premiers repères scientifiques posés, nous serons alors en mesure d'opérer un retour sur notre objet d'étude initial pour proposer une conversion de cet objet d'étude en une première problématique.

1. Le modèle bureaucratique-professionnel

1.1. Une double logique complexe

Le travail partagé prend place au sein de structures scolaires traversées, au regard des théories de la sociologie des organisations éducatives (Maroy, 2007), par deux logiques organisationnelles :

- Une logique bureaucratique de division du travail, qualifiée de mécaniste et reliée aux missions de l'école.
- Une logique professionnelle, en prise avec la complexité interactive du travail d'enseignement au sein de l'espace classe (Bonami, 1998).

Les travaux de Bidwell (1965) pointent l'existence d'une double logique reposant sur la co-existence d'un mode bureaucratique de division du travail et d'un modèle professionnel laissant une large place à l'autonomie des enseignants. Ces deux logiques sous-tendent les structures scolaires à un double niveau : au sein du système scolaire dans sa globalité pour ce qui concerne la logique bureaucratique et pour la logique professionnelle au niveau des établissements scolaires qui entretiennent des rapports différents avec l'environnement direct (Cousin, 1993 ; Derouet, 1992 ; Van Zanten, 2001). Ce modèle bureaucratique-professionnel relève d'une dynamique complexe, à la fois complémentaire et contradictoire. La logique bureaucratique participe à la standardisation et à la division du travail scolaire en déployant des procédures formelles ordonnant l'espace de travail et le rôle de chacun. La logique professionnelle quant à elle déploie au sein de la classe un champ d'autonomie régulé par le pouvoir individuel des enseignants qui composent avec la diversité des situations de classe et les caractéristiques des élèves (Dupriez, 2015). La rencontre de ces deux logiques organisationnelles génère un processus de découplage entre le sommet stratégique et le centre opérationnel (Bonami, 1998 ; Dupriez Dumay et Vause, 2008). Une fois identifiée la dualité générale de cette organisation au sein de laquelle prend place le travail partagé, nous nous proposons d'apporter quelques précisions relatives à chacune de ces formes organisationnelles. Nous prendrons appui sur les théories de la contingence structurelle (Mintzberg, 1990)

qui fournissent des outils conceptuels et méthodologiques permettant d'éclairer le fonctionnement du système éducatif (Rouleau, 2011). Nous basculerons dans un second temps sur de nouvelles formes de pensée qui ont abordé le système scolaire du point de vue des interactions sociales et des communautés de pratiques (Feyfant, 2017 ; Fleury et al., 2000 ; Lave et Wenger, 1991 ; Marcel et al., 2007). Du croisement de ces approches pourront émerger des réflexions centrées sur la mise en réseau des pratiques enseignantes et des pratiques d'enseignement. Nous définissons les pratiques enseignantes comme « l'ensemble des pratiques professionnelles de l'enseignant » (Marcel et al., 2007, p. 9) et les pratiques d'enseignement en tant que « sous-ensemble des pratiques caractérisées par le face-à-face pédagogique, c'est à dire celui d'un enseignant (majoritairement seul) face à un groupe d'élèves, le plus souvent dans une classe, dans des situations mettant en jeu des savoirs scolaires » (*Ibid.*).

1.2. Logique bureaucratique

Cette logique bureaucratique du système scolaire relève d'une forte division des conditions spatio-temporelles de l'activité. Les structures d'enseignement sont élaborées en fonction des classes d'âge (maternel, primaire, secondaire etc.), des filières d'étude (général, technique, professionnel etc.), des disciplines enseignées, des qualifications du personnel, le tout étant régulé à partir d'un système de transmission officiel de l'information (Enthoven et al., 2015). Dans la même logique les établissements scolaires implantés dans cet espace institutionnel sont également soumis à un morcellement, avec une hiérarchisation, un cloisonnement tant au niveau de l'architecture qu'au niveau de l'atomisation disciplinaire. La répartition des groupes classes s'effectue sur la base de quotas prédéfinis en fonction d'objectifs et de contenus de formation (Durkheim, 1922 ; Mérini, 2007). Les journées scolaires sont rythmées par un ensemble de codes et de pratiques structurées autour d'un dispositif cellulaire composé de deux axes majeurs. Le premier axe concerne la classe qui est abordée comme une clôture scolaire (Chevallard, 1985), un espace symbolique d'actions et de décisions à partir de laquelle la vie de l'école est pensée et organisée. Le deuxième axe est relatif aux matières scolaires qui sont établies en fonction d'une structure curriculaire compartimentée profondément ancrée dans l'histoire de l'enseignement secondaire français. Cette division bureaucratique du travail ventile le rôle de chaque acteur (directeur, principal, proviseur, enseignant, inspecteur, élève etc.) dans les limites d'une procédure définie. Elle encadre également les

liens et les modalités de l'action entre chaque pôle, chaque protagoniste, le tout étant spatialement et socialement séparé des autres espaces de la vie quotidienne (Tardif et Lessard, 1999).

Découpage du temps scolaire, découpage de l'espace scolaire et des savoirs à enseigner en programmes d'étude : cette standardisation des conditions spatio-temporelles de l'activité d'enseignement s'apparente à une matrice scolaire contraignante, une juxtaposition routinisée de pratiques réduisant fortement la capacité des acteurs à se coordonner. La configuration sociotechnique de l'enseignement (Fleury et al., 2000) se caractérise en effet par la présence d'un lien vertical dominant héritier d'une longue tradition centralisatrice dans laquelle le travail d'en bas est régulé depuis le haut (Gather-Thurmer et Maulini, 2007). La tradition centralisatrice assimile le système scolaire à un sous-système social dont l'objectif principal viserait à stabiliser les normes à l'œuvre dans le champ social en assurant une socialisation méthodique des jeunes générations de telle sorte qu'elles soient en mesure de tenir leurs rôles d'adultes, de citoyens et de travailleurs. L'école est abordée comme une institution de socialisation reposant sur le maintien du pouvoir disciplinaire : les travaux de sociologie historique (Vincent, 1980, 1994) ont identifié dans les sociétés européennes dès la fin du XVII^{ème} siècle l'apparition d'une forme scolaire imposant un rapport à des règles impersonnelles. Le système mis en place prend appui sur « l'organisation disciplinaire des savoirs, la séparation entre les apprentissages et les pratiques sociales, fondées sur l'abstraction » (Bier, 2010, p. 9) ainsi que sur un mode de contrôle des corps, des esprits et des discours (Foucault, 1971). Si cette logique bureaucratique vise bien à établir un contrôle de conformité de tous les agents du système aux règles et procédures à suivre (Maroy, 2006), la nature très large des référents qui la structurent ainsi que l'édiction d'objectifs non débattus ne lui permettent pas cependant de maîtriser la totalité du fonctionnement des acteurs du système éducatif.

1.3. Logique professionnelle

La nature multivariée du travail réalisé par les enseignants échappe en partie à cette procédure mécaniste de contrôle pour laisser place à une deuxième logique organisationnelle moins standardisée car déployée dans un lieu de travail mouvant « soustrait au regard des autres travailleurs » (Tardif et Lessard, 1999, p. 57). Bien que le cadre de l'activité d'enseignement soit prédéterminé et régulé par un modèle normatif, l'acte d'enseigner reste quant à lui soumis à une part d'aléas. Chaque enseignant est

appelé à adapter ses prévisions de travail en fonction des particularités des situations de classe et des réactions des élèves. De nombreuses recherches relevant des sciences de l'éducation et de la formation se sont intéressées aux caractéristiques ainsi qu'aux schèmes cognitifs de l'action enseignante déployée *in vivo*. Certains de ces travaux ont montré que l'enseignant dans sa classe, pris dans un réseau relationnel très dense ainsi que dans un flux d'informations soutenu, était amené à conduire des actions sans recours extérieur possible (Huberman, 1980 ; Perrenoud, 1983). Dans le vif de la situation, chaque enseignant est amené à prendre de multiples micro-décisions en fonction de son propre système de schèmes de pensée. Seul maître à bord dans sa classe, responsable du travail accompli par ses élèves, il se retrouve à la manœuvre pour réguler au quotidien des décisions opérationnelles liées aux imprévus rencontrés. Il s'agit de mener de front la structuration des échanges, leur progression, mais aussi la dynamique du groupe-classe, les interventions individuelles, le tout dans un temps et un espace limité. Les régulations mises en œuvre ne découlent pas d'une mise en application automatique de modèles d'activités livrés clés en main ni d'une application mécaniste de schémas d'action conscients. Elles relèvent d'un acte d'enseigner créatif qui en fait « un exercice professionnel irréductible à une somme d'opérations prescrites » (Dupriez, 2015, p. 43). L'enseignant dispose ainsi d'un pouvoir discrétionnaire sur la conduite de sa classe et des élèves qui s'apparente à une forme de décentralisation verticale des décisions. Une telle décentralisation est marquée par un déplacement de pouvoir de l'échelon supérieur vers l'échelon inférieur tout en restant cependant ancrée dans une ligne hiérarchique (Mintzberg, 1990). La prise en charge des contenus et méthodes de travail crédite les enseignants d'une grande part d'autonomie fondée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels : au cœur de cet espace de travail, l'institution a peu de prise et d'emprise. Les enseignants en situation effective de cours vont choisir d'activer, ou pas, certaines routines de travail. La part de bricolage (Perrenoud, 1996) qui caractérise cette dynamique de travail déployée en situation échappe pour partie au registre de la standardisation ainsi qu'au contrôle des actions pédagogiques au sein du système éducatif. Croisant spontanéité créatrice, habitus, savoirs implicites engrangés tout au long de leur cursus professionnel, ils vont avoir l'occasion de garder la main sur « la conception, l'organisation et le contrôle de leur propre travail » (Bonami et Garant, 1996, p. 187). D'un côté, la logique bureaucratique édicte un certain nombre de règles qui, contrôlées par la hiérarchie viennent encadrer, répartir selon un principe de cloisonnement les modalités

fonctionnelles des enseignants au sein des établissements scolaires. D'un autre côté, la logique professionnelle, en accordant aux enseignants une large autonomie au sein de l'espace-classe, promeut une forme d'individualisme didactique (Perrenoud, 1993a) isolant cependant les professionnels les uns des autres. Dans les deux cas les jeux de porosité restent peu activés.

1.4. Quelle place pour le travail partagé ?

Pour ouvrir un espace de réflexion intégrant la part du travail partagé et le rapport des enseignants à leurs pairs dans l'organisation scolaire, nous convoquerons dans un premier temps les travaux de Bernstein, et plus précisément les concepts de classification (1973), de code-série et code-intégré (1975) ainsi que les différents types de configurations structurelles définis par Mintzberg (1982). Concernant le concept de classification, retenons ici la distinction qu'opère Bernstein entre une classification forte et une classification faible. La classification forte renvoie à des programmes différenciant clairement les disciplines entre elles et sépare les objets d'étude là où la classification faible repose sur des frontières floues entre les disciplines et les objets d'étude. Le code-série quant à lui est fondé sur un plan d'études composé essentiellement de disciplines juxtaposées là où le code-intégré privilégie la coordination de disciplines différentes (Lebeaume, 2007). Le recours à ce type de classification permet de caractériser les différents degrés de maintien ou de porosité des frontières entre les contenus d'enseignement mais aussi entre les disciplines, entre le travail pédagogique et les pratiques organisationnelles (Bernstein, 1996). Un rapprochement peut être effectué avec les catégories de configurations organisationnelles proposées par Mintzberg (1982). Nous pointerons plus particulièrement trois de ces configurations : la bureaucratie mécaniste, la bureaucratie professionnelle et l'adhocratie. Les deux premières configurations présentent des points de recoupement avec la logique bureaucratique et la logique professionnelle précédemment évoquées. Mintzberg va cependant dépasser le croisement de ces deux logiques en considérant que les organisations peuvent revêtir une forme hybride. L'adhocratie est ainsi présentée comme une structure innovante car organique et peu formalisée. Cette configuration repose sur un processus souple d'ajustements mutuels entre protagonistes. Elle relève d'un fonctionnement décentralisé engageant des professionnels volontaires dans le pilotage d'actions rassemblant des acteurs venus d'horizons différents. Le cloisonnement de l'organisation bureaucratique

ainsi que l'individualisme didactique précédemment évoqués laissent place à un fonctionnement et une circulation de type horizontal mettant les participants sous le regard des uns et des autres. Cette configuration innovatrice a pour particularité de se développer en marge des activités quotidiennes et ordinaires, préfigurant un nouvel équilibre entre le cœur du métier et ses entours.

Les différents ajustements mutuels évoqués se déploient dans un espace de travail spécifique : l'établissement scolaire. Cet ancrage du travail partagé au sein d'un espace fortement contextualisé et décloisonné a pour effet de contribuer à revisiter, voire à déborder le modèle bureaucratique-professionnel de régulation des systèmes éducatifs (Maroy, 2006).

2. Le modèle post-bureaucratique

2.1. Une dynamique de multirégulation complexe

A partir des années 1980 sont instaurées en Europe et en Amérique du Nord un certain nombre de réformes partageant un objectif commun : tempérer la standardisation excessive du système scolaire en ménageant des marges de manœuvre aux directions, enseignants et pouvoirs organisateurs (Feyfant, 2017). Une redéfinition du paysage éducatif va ainsi voir le jour, portée par un double mouvement :

- Une « altération » (Bozec et al., 2013), une « inflexion » (Barrère, 2013) voire une mise à mal de la forme scolaire (Vincent, 1980, 1994).
- L'apparition d'un nouvel âge de l'organisation scolaire (Barrère, 2013) prenant appui sur une ouverture des établissements à l'environnement extérieur.

Une bascule reconfigurant la sphère éducative va donc s'effectuer, l'instauration de la scolarité unique ayant contribué à confronter « les enseignants à un public hétérogène, moins réceptif aux enseignements, dérangeant les évidences de la transmission des savoirs » (Bonnéry et Renard, 2013, p. 136). S'inscrivant dans le prolongement de travaux précédemment cités, Baluteau (2017) distingue la forme sérielle qui implique un découpage entre savoirs, temps et espaces, de la forme intégrative, où les savoirs sont peu séparés et hiérarchisés et où professeurs et élèves ont plus d'autonomie. Pour autant, il ne s'agit pas d'une rupture totale : l'ancienne régulation vient composer avec la nouvelle reconfiguration « dans un mouvement virtuel permanent qui rompt avec l'idée canonique du changement comme passage entre deux états stables (Alter, 2000) » (Lessard et

Barrère, 2005, p. 130). Si les contextes institutionnels et idéologiques propres à chaque pays vont conduire à un phénomène d'hybridation de différentes logiques (Bajomi et Barroso, 2002), ce mouvement peut être qualifié de global. Il repose sur une forme de dévolution accrue des responsabilités aux établissements scolaires, signe d'un changement de régime de régulation institutionnelle (Maroy, 2008). Un tel changement a pour conséquence de redistribuer les responsabilités dans les systèmes éducatifs *via* un double processus, de contractualisation et de déconcentration du pouvoir central vers des échelons administratifs ou les établissements scolaires (Boisson-Cohen, 2016). Les enjeux de ce déplacement de gouvernance, en favorisant l'autonomie structurelle et professionnelle des établissements (Caldwell, 2015 ; Derouet et Dutercq, 1997) visent à contrer les inégalités territoriales. Il s'agit de s'adapter à la diversité des élèves ainsi qu'aux attentes des familles (Maroy, 2006) – les décisions prises par les autorités centrales ayant été jusqu'alors perçues comme inadéquates au regard des réalités locales. Un certain nombre de recherches vont investiguer les effets de l'autonomisation des établissements sur les difficultés scolaires et identifier la présence de divergences dans le traitement de la diversification de l'offre scolaire (Draelants, 2017 ; Torres, 2013). Parallèlement à l'identification de ces clivages certaines études font apparaître des tensions palpables entre l'assouplissement mesurée de la réglementation (Delahaye et al., 2011) et l'accroissement du contrôle des résultats (Duru-Bellat et Meuret, 2002 ; OCDE, 2012). La mise en œuvre de ces nouvelles configurations institutionnelles a comme conséquence d'engendrer une dynamique de multirégulation complexe (Barroso, 2005).

D'autres recherches vont quant à elles aborder la question de l'autonomie des établissements sous l'angle du leadership (Garant et Letor, 2014 ; Garant, et al., 2010 ; Gaussel, 2007 ; Piot et Kelchtermans, 2014 ; Réverdy et Thibert, 2015). Ces travaux vont s'intéresser plus précisément au rôle des personnels de direction et aux différents registres de pilotage stratégique mis en œuvre. Les différentes phases de décentralisation qui se sont succédées depuis les premières réformes évoquées ont contribué en effet à faire évoluer les missions et le métier du chef d'établissement (Barrère, 2013 ; Guillaume, 1993 ; Pélage, 2009). La mise en place de cette politique de délégation locale va amener le chef d'établissement à composer avec deux versants de son métier, entre posture managériale et leadership pédagogique (Bouvier, 2001 ; Brest, 2011). Parmi ces nouvelles fonctions, une attention accrue est portée sur la nécessité de coordonner l'action collective en stimulant les personnels enseignants soit par l'activation d'un cercle

vertueux optimisant l'efficacité de chacun (Duru-Bellat et Meuret, 2002), soit par le recours à des moyens plus coercitifs. De nouveaux paradigmes organisationnels empruntés aux concepts managériaux sont alors mis en place pour instaurer une culture de la collaboration corrélée avec une recherche d'efficacité au sein d'établissements qualifiés. Ce type de pilotage, qualifié par certains auteurs de « leadership distribué » (Harris, 2004), se caractérise par « la distribution de la responsabilité, le travail en équipes et la responsabilité collective » (Garant et al., 2010, p. 71). Il prend appui sur les dynamiques d'interactions entre pairs mais également avec les autres personnes de l'environnement. Une des difficultés majeures repérées dans ce type d'interactions professionnelles réside dans la capacité à « innover dans des marges de manœuvre prescrites par d'autres (Maulini et Progin, 2016) » (Feyfant, 2017, p. 19).

2.2. L'établissement, une structure organisationnelle centrale

La politique de décentralisation, en œuvrant à la mise en place de dispositifs reposant sur des interrelations sociales plus fortes reliant les acteurs de terrain auparavant isolés va contribuer à déclencher au sein de l'établissement scolaire un processus de transformation des dynamiques de relations professionnelles. L'établissement devient le lieu où les enseignants vont être appelés à travailler ensemble, à réfléchir sur leurs pratiques et à produire des connaissances communes (Létor et al., 2007). Cette bascule partielle d'un système vertical vers un système horizontal de relations transforme les établissements en « unités sensibles du système scolaire » (Dupriez, 2007, p. 33) au sein desquelles un certain nombre de projets éducatifs vont être implantés. Un tel mode de gouvernance encourage les établissements à construire leurs propres projets comme préconisé par un rapport de l'OCDE de 2003. L'objectif fixé vise à activer des modalités de fonctionnement favorisant le développement professionnel de l'ensemble du personnel à travers la mise en place de projets communs (Gather-Thurler et Maulini, 2014). Un rapport de corrélation s'établit ainsi entre l'« établissement mobilisé » (Dupriez, 2002) appréhendé comme lieu de coordination locale et les enseignants appelés à intégrer des modalités de travail élargies (Barrère, 2002). Le partage des responsabilités qui prend forme au cœur d'un contexte d'action (Fleury et al., 2000) spécifique, en accordant une place centrale à la mutualisation des pratiques autour d'artefacts communs bouleverse de façon conséquente la conception du métier (Feyfant, 2015). Certaines études relevant de la sociologie contemporaine abordent quant à elles ce processus de responsabilisation

comme une nouvelle forme de domination dans la mesure où elle rend plus opaque la perception des rapports de forces et des enrôlements collectifs (Maulini et Progin, 2016). Ce glissement de l'extériorité des dispositifs vers l'intériorité des personnes renvoie selon ces approches à une politique dite de l'auto-contrainte (Boltanski et Chiapello, 1999 ; Oriane, Draelants et Donnay, 2008). C'est dans ce contexte que le terme de réseau fait son apparition : les équipes enseignantes vont être amenées à se constituer en tant que communauté de pratique, regroupant des « professionnels qui interagissent pour approfondir leurs connaissances, résoudre des problèmes et développer leurs pratiques en situations réelles ou virtuelles (Lave et Wenger, 1991) » (Feyfant, 2015, p. 24). Il est question également de communauté d'apprentissage « constituée d'espaces de collaboration et d'enrichissement entre enseignants » (*Ibid.*, p. 24). La dimension collective du travail enseignant devient ainsi un élément constitutif de l'identité des établissements. Plusieurs travaux rendant compte des effets favorables des communautés d'apprentissage sur les performances des établissements (Endrizzi et Thibert, 2012 ; Roberts et Pruitt, 2010) abordent les phases de partage des connaissances expérientielles comme un facteur possible d'amélioration en lien avec le projet pédagogique et éducatif de l'école (Lator, 2007). Le dernier rapport PISA (2015) précise que, dans les pays ayant les meilleurs résultats, les interactions professionnelles ainsi que la formation entre groupes de pairs sont prépondérantes. Un rapport de causalité est ainsi établi entre l'autonomie des établissements, le travail collectif et la réussite des élèves (Beaumont et al., 2010 ; Borges et Lessard, 2007 ; Jamet, 2013 ; Teddlie et Reynolds, 2000).

Prenant appui sur le développement de pratiques innovantes menées dans un premier temps au sein des établissements ou « en articulation étroite entre l'école et le hors école » (Ben Ayed, 2018) pour se déployer en périphérie (Van Zanten, 2001), cette mutation scolaire (Baluteau, 2017) est cependant marquée par une complexification des modalités de travail. Au niveau des pratiques professionnelles, l'engagement des enseignants dans des modalités de travail innovantes plus ou moins faciles à stabiliser en termes de budgets, de ressources humaines et de communication va de pair avec le développement d'un « savoir-faire managérial qui ne fait pas nécessairement partie de la formation classique de l'enseignant » (Mérini, 2001, p. 2). Se font alors jour de grandes ambivalences chez des acteurs de terrain partagés entre l'intérêt de s'engager dans des démarches innovantes et la défiance à l'encontre d'un espace de travail qui sait prendre plus que recevoir (Alter, 2008). Si l'ensemble des réformes engage les professionnels à travailler

en réseau dans un cadre innovant présenté comme une alternative au modèle bureaucratique-professionnel de régulation des systèmes scolaires (Giddens, 2002 ; Oriane et al., 2008), un certain nombre d'études pointent des divergences fortes en termes de logique d'action entre réformes et innovation et interrogent les modalités et impacts de la mise en œuvre effective de ces réseaux innovants. Comment en effet pérenniser l'innovation au sein de ces nouvelles unités sensibles que sont les établissements scolaires si les pratiques professionnelles appelées à se renouveler restent au quotidien repliées sur des unités disciplinaires ? Sans modification en profondeur de l'espace professionnel, l'innovation, privée d'espaces réels de négociation et de débats ne serait pas en capacité d'irriguer la communauté professionnelle (Dupriez, 2015 ; Fleury et al., 2000). Nous pouvons établir ici un lien avec la demande du proviseur¹⁸ présentée en amont de notre analyse socio-historique dans la mesure où les contenus de cette demande mettent en vis-à-vis unités disciplinaires et cohérence collective. L'émergence et l'essor dans les années 1980 d'une politique partenariale menée à l'échelle des territoires va insuffler de nouvelles orientations revisitant l'espace professionnel ordinaire.

3. Partenariat et nouvel âge de l'organisation scolaire

La notion de partenariat est reliée au domaine de l'économie libérale ainsi qu'à une économie de marché sous-tendue par une dynamique de mise en concurrence d'intérêts variés. Concernant plus précisément le secteur du service public, elle incarne une volonté institutionnelle de modernisation des différentes structures concernées et serait reliée, selon les approches, à une injonction descendante ou à un potentiel démocratique.

3.1. Définitions

D'un point de vue strictement lexical, le terme de partenariat paru dans les pages du dictionnaire Larousse en 1987 (Mérini et De Peretti, 2002) est défini selon une approche systémique comme un « système associant des partenaires sociaux ou économiques, et qui vise à établir des relations d'étroite collaboration ». Une autre définition de ce terme a été donnée en 1993 au cours du colloque « Etablissements et partenariats » organisé à l'Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) : « la définition minimale du partenariat retenue a été celle d'une action commune négociée (Bautier, Gonnin-Bolo,

¹⁸ Comment développer une synergie entre les équipes enseignantes afin de construire un continuum culturel au sein de l'établissement ?

Zay, 1993) » (Zay et Gonnin-Bolo, 1994, p. 63). S'il est ainsi question d'association et de négociation, la nature des relations partenariales interroge : « Doit-on le considérer comme un simple contexte, une simple circonscription d'action politique et administrative ou un cadre plus général porteur d'une doctrine, d'une philosophie politique (Alphandéry et Berges, 2004) ? » (Ben Ayed, 2018, p. 17). Réduit à un seuil minimal d'interactions professionnelles, il peut alors générer une forme de « consensus mou » (Kassimi et al., 1999, p. 129) en se déployant dans « un contexte d'euphémisation des conflits sociaux au sens où la société privilégierait plus la relation que le cloisonnement et l'opposition (Baluteau, 2017) » (Marx et Réverdy, 2020, p. 9).

D'un point de vue fonctionnel, trois paramètres caractérisent le partenariat : un objet commun, une durée variable ainsi qu'une pluralité de partenaires issus de cultures professionnelles distinctes (Marx et Réverdy, 2020). A ces trois paramètres vient s'ajouter une autre caractéristique incontournable : son inscription dans le local (Cohen-Azria et Coquidé, 2016). Cette logique de réseaux d'ouverture et de collaboration (Mérini, 2001) décline les actions partenariales en trois types : regard, action et synergie. En fonction de l'orientation retenue, le degré d'interactions sera plus ou moins soutenu. Il pourra ainsi s'agir de rencontre éphémère, de mise en œuvre effective en situation ou de responsabilités partagées sources de potentielles transformations des pratiques. La dimension ancrée du partenariat apporterait aux acteurs de terrain une marge d'autonomie et d'initiative leur faisant jouer le rôle de « relais prescriptifs » (Amigues et al., 2010, p. 7).

3.2. Historique

Se fait jour dans les années 1980 un glissement du global, marqué par une approche scolaro-centrée de l'éducation (Netter, 2016) vers le local à travers un triple processus : de déconcentration, de territorialisation et de décentralisation. En termes de déconcentration, le fonctionnement étatique en vigueur jusque-là va laisser place à l'essor de politiques contractuelles territorialisées visant à alléger la lourdeur du système bureaucratique. En termes de territorialisation, les politiques éducatives mises en place dans le prolongement des élections de 1981 vont prôner à travers l'instauration de Zones d'Education Prioritaires (ZEP) une logique de différenciation venant se substituer à l'unification alors dominante. L'objectif visé est de lutter contre l'échec scolaire en portant une attention particulière aux territoires marqués par des difficultés spécifiques. C'est

dans ce contexte d'aménagement des rythmes scolaires que les notions de partenariat et de projets, fréquemment liées, vont s'affirmer. La notion de projet est perçue « comme un avatar d'une nouvelle organisation scolaire » (Marx et Réverdy, 2020, p. 6) s'inscrivant « dans une logique visant à favoriser l'autonomie, l'innovation et la souplesse dans les administrations locales et les établissements » (Van Zanten, 2014, p. 93). Si de nouvelles disciplines et modalités d'apprentissage viennent alors enrichir le curriculum formel (Netter, 2016) cette notion reste cependant rattachée au cadre réglementaire. En termes de décentralisation, une philosophie nouvelle va se développer, celle de la collaboration entre acteurs et du partage des tâches. L'espace clos de la salle de classe va se connecter à de nouveaux acteurs véhiculant des normes ainsi que des pratiques professionnelles distinctes de celles des enseignants. Ce paradigme de l'éclectisme éclairé (Netter, 2016) et de l'émancipation (Ben Ayed, 2018) s'accompagne d'une « montée en puissance d'acteurs de "segments professionnels" engagés à temps partiel dans des missions spécifiques de régulation : formateurs, coordinateurs, professeurs référents, chargés de mission ou de dispositifs (Maroy, 2006) » (Barrère, 2013). Vont se développer dans le même temps « des formes d'éducation compensatoires ou "adaptées" s'inscrivant dans des logiques de détour : détour dans les formes pédagogiques, détour dans les formes de scolarisation » (Bonnéry et Renard, 2013, p. 135). Le cercle des acteurs et des espaces de travail s'élargit pour constituer une communauté éducative : « C'est désormais aux établissements scolaires de définir leur propre "bien commun éducatif local" » (Barrère, 2013, p. 109). Cette communauté éducative prend place au sein d'un territoire apprenant reliant éducations formelles, informelles (hors du temps scolaire et familial) et non formelles (dans le champ des loisirs sociaux, culturels, sportifs). Ce qui importe alors, c'est le lien plus que le lieu (Jambes, 2005).

Ce premier tour d'horizon historique situant le contexte politique d'émergence du travail partenarial rend compte d'un « basculement culturel, idéologique et institutionnel idéologique » (Warren, 2009, p. 14) reposant sur une contractualisation territoriale différenciée ainsi que sur l'essor de la responsabilisation d'acteurs locaux (Dutercq, 2000). Dans le champ de la recherche, les travaux des années 1990 abordent l'émergence de cette politique de contractualisation sous l'angle de l'Etat émancipateur (Donzelot et Estèbe, 1994), de la société pédagogique (Beillerot, 1982) voire de la société éducative (Dumazedier et Ripert, 1966). Si le bénéfice de ce glissement du global vers le local est abordé dans l'esprit des différents intervenants comme un allant de soi, la

constitution de ce territoire mobilisé pour remédier aux difficultés des élèves peine cependant à se construire (Marx et Réverdy, 2020). Les liens instaurés entre éducation et territoire découlent en effet d'une sociogenèse traversée par de nombreux jeux de tensions « entre éducation et socialisation, entre éducation et loisirs, entre éducation et contrôle social » (Ben Ayed, 2018, p. 29). Le changement de cap lié à l'opérationnalisation *in situ* des politiques éducatives va être marqué par deux écueils. Le premier écueil repose sur un paradoxe, celui de recourir à une pédagogie du détour centrée sur des élèves en rupture avec les normes scolaires pour mieux les y (ré)inscrire. Le second écueil concerne la présence d'un potentiel écart entre l'instauration d'interactions intercatégorielles et l'émergence d'intérêts divergents sources de conflits. Si les institutions font aujourd'hui une promotion du travail collectif (Loi sur la refondation de l'école, 2013 ; Cour des Comptes, 2013 ; CNEC, 2016), sa mise en œuvre s'avère complexe. Entre travail partagé choisi et travail partagé subi (Corriveau et al., 2010), entre travail collectif informel et travail collectif institué (Gibert, 2018), la diversité des formes de coordination va donner lieu à de nombreuses études explorant la nature du développement de ces pratiques innovantes en amont et en aval de différentes réformes appelant à « solidariser l'enseignant à d'autres acteurs » (Merini, 2007, p. 35).

3.3. Partenariat et tensions

L'« injonction institutionnelle à faire ensemble » (Rayou et Van Zanten, 2018, p. 55) ne va pas de soi. La présence d'un double registre, à la fois territorial et national, complexifie le travail des enseignants en les engageant dans des modalités d'actions nouvelles portées par des prescriptions qui « conjuguent à la fois des dimensions macro (politiques), méso (académiques, établissements), micro (classe) mais aussi individuelles » (Espinassy, 2011, p. 2). Cette mise en relation du contrôle et de l'autonomisation génère un certain nombre de paradoxes avec lesquels les acteurs de terrain enjoins à travailler ensemble ont à composer. « Il s'agit d'innover et d'inventer rapidement conformément aux prescriptions et à la règle » (Barrère, 2013, p. 107). Le maintien d'un contrôle à distance sous couvert d'une apparente ventilation des responsabilités déléguées aux instances locales est appréhendé par certains auteurs comme une « ruse de l'organisation bureaucratique » (Barrère, 2013, p. 113). Les recoupements entre échelons centralisés et déconcentrés de l'Etat se traduisent par des effets de brouillage (Barrère, 2013), des césures (Henriot-Van Zanten, 1989), du flou

(Kassimi et al., 1999), des écarts (Montoya, 2013). Pour d'autres auteurs en revanche la globalisation de l'action éducative locale (Ben Ayed, 2018) est la marque d'un lieu de conflit autorisé (Robine, 2015) entre deux logiques organisationnelles, celles « de la différence et de l'urgence » (Barrère, 2013, p. 107).

4. Prémices et essor du travail partagé

Dans le domaine de la recherche, les premiers écrits consacrés à la question des pratiques professionnelles interindividuelles et collectives (Dutercq, 1991 ; Hargreaves, 1994 ; Leplat, 1992, Perrenoud, 1987) pointent l'existence d'une dimension informelle et ascendante d'un travail collectif ne répondant donc pas spécifiquement aux attentes institutionnelles. Nous sommes ici sur le registre d'une culture de travail empirique présentée comme affinitaire (Barrère, 2002), une forme de cohabitation pacifique (Gather-Thurler, 1992) découlant d'une sociabilité professionnelle composant avec l'aléatoire et le hasard des rencontres.

4.1. Coordination, oui, mais...

Les motivations et enjeux qui sous-tendent la mise place d'un travail partagé sont multiples et hétérogènes : les études qualitatives menées sur le terrain montrent qu'il peut s'agir d'enseignants engagés dans un contexte de travail difficile (Kherroubi et Van Zanten, 2000) au sein de pédagogies actives ou tout simplement désirant rompre leur isolement en partageant des préoccupations communes. Dans ce cadre-là, « l'équipe reste un écosystème pour chaque individu, elle n'entame pas fondamentalement sa liberté, et n'assume pas davantage ses responsabilités » (Perrenoud, 1993b, p. 7). Le travail collectif s'inscrit ici dans un modèle de collaboration « tourné vers le métier, intrinsèque aux préoccupations enseignantes » (Letor, 2010, p. 5). L'espace de collaboration est alors associé à une zone d'échanges et de dialogues. Ce mode de coopération est appréhendé par les enseignants comme une façon économique de résoudre des problèmes qui surviennent au quotidien et d'obtenir un minimum de soutien (Huberman, 1983, 1988 ; Nias et al., 1989) sans avoir à basculer dans des modalités d'échanges vécues comme trop chronophages ou contraignantes. Le recours à ce type de relations familiales (Gather-Thurler, 1994) reposant sur une entraide occasionnelle est ainsi perçu par les enseignants comme un environnement stimulant pour les enseignants. Les temps d'échanges au cours desquels les enseignants sont appelés à donner et prendre s'inscrivent dans une

dynamique collaborative porteuse d'une forme d'authenticité (Alter, 2009) engageant les enseignants dans « un endettement mutuel à long terme » (Lator, 2010, p. 5). Ces formes de collaboration, du fait de leur diversité et d'un ancrage dispersé, peuvent donner lieu à une mise en concurrence entre pairs. Elles peuvent également contribuer à transformer les relations familiales précédemment évoquées en des « relations balkanisées » (Gather-Thurmer, 1994 ; Varenne, 2012) – chaque discipline étant affiliée à une « structure de pouvoir » avant d'être une « structure de production de savoir » (Fabiani, 2012, p. 135). Si de tels moments de coopération relèvent du cadre professionnel, ils échappent pour partie aux formes prescrites du travail partagé et aux réformes institutionnelles qui les sous-tendent. Émerge alors une forme de dualité entre travail partagé choisi et travail partagé subi (Marcel et Garcia, 2009).

4.2. Le travail partagé prescrit

A la dimension informelle et affinitaire de pratiques collectives ayant toujours existé (Borges et Lessard, 2007) vient s'adjoindre une culture de la collaboration préconisée par un certain nombre de réformes « plaidant pour un recours plus intense et systématique à la concertation entre enseignants » (Dupriez, 2015, p. 44). Les prescriptions découlant des différentes réformes vont enjoindre les enseignants à travailler ensemble, à enseigner à plusieurs, à coordonner leurs actions, à faire des choix collectifs en termes d'évaluation, d'orientation, de projets partenariaux au sein de nouvelles instances, propres à l'établissement ou extérieures à celui-ci (Marcel et Garcia, 2009). La Loi d'Orientation sur l'Éducation de Juillet 1989 appelant au « développement de la collaboration entre l'école et les collectivités locales » stipule que les « nouvelles exigences auxquelles doit répondre le système éducatif entraînent une évolution du rôle des enseignants » (Loi n°89-486 du 10 Juillet 1989). La mise en relation du champ et du hors champ de la classe va s'accompagner de turbulences venant bousculer les repères établis. Les enseignants auront à composer avec une double culture : une culture disciplinaire définie comme « la manifestation d'un ensemble de croyances, de normes et pratiques sociales façonnant l'identité de ce niveau d'enseignement » (Borges et Lessard, 2007, p. 65) et une culture enseignante inscrite « dans des divisions sociales et organisationnelles du travail enseignant » (*Ibid.*).

Si l'institutionnalisation du travail collectif touche l'ensemble des systèmes éducatifs, des degrés de réceptivité variables en fonction des pays vont être en effet identifiés.

Certains écrits scientifiques, en particulier ceux relevant de la sociologie de l'éducation (Derouet, 2000), pointent l'existence de différents paramètres freinant l'institutionnalisation du travail collectif au sein du système français, là où les systèmes anglo-saxons et scandinaves développent des dispositifs plus favorables à ces pratiques collaboratives (Malet et Brisard, 2005).

Concernant le système éducatif français, un des freins possibles à l'instauration de telles prescriptions s'explique par la présence de certains flottements au sein du cadre institutionnel : si le décret du 20 Août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public du second degré (MEN, 2014) revient sur la question du statut du personnel enseignant en quantifiant les services d'enseignement devant les élèves, les missions de préparation, de recherche et de travail sont « détaillées sans attribution de temps » (Gibert, 2018, p. 7). La question des prescriptions relatives aux outils de guidance est également pointée comme un frein possible au développement en situation de pratiques collectives, dans la mesure où « les méthodes sur le "comment faire", semblent faire défaut, au profit d'une centration sur le "quoi faire" » (Malet et Brisard, 2005, p. 26). Une part des modalités du travail partagé dans le fonctionnement scolaire ordinaire reste à l'état implicite (Lebeaume et Valtat, 2007). Les points de divergence ou de résistance identifiés (Barrère, 2002 ; Borges et Lessard, 2007 ; Braxmeyer et Do, 2002) s'expliquent également par des histoires et des cultures scolaires distinctes. Dans le monde anglo-saxon, tout comme dans les pays scandinaves, les pratiques enseignantes s'inscrivent dans une tradition communautariste, le collectif y étant prégnant, et ce à tous les niveaux de l'activité. En France le collectif est en arrière-plan. Le modèle académique qui domine est centré sur la relation aux élèves, dans le cadre quasi privatif de la classe : les enseignants français expliquent passer beaucoup de temps à constituer des ressources sans que cela donne lieu pour autant à une mutualisation collégiale (Malet et Brisard, 2005).

Un certain nombre d'études vont ainsi établir une gradation des processus collectifs en jeu dans ces pratiques enseignantes. L'objectif d'un tel travail de classification étant, face à l'éclatement sémantique ou au flou conceptuel identifié dans ce domaine, de procéder à une clarification terminologique balisant un champ d'investigation présenté comme un nouvel enjeu pour la recherche en éducation. Le travail de modélisation effectué propose des schèmes d'analyse partant soit de recoupements de contenus d'ouvrages choisis dans la documentation scientifique (Dionne et al, 2010) soit de données empiriques *via* des

observations et recueil de données en situation (Dionne et al., 2010 ; Garcia et Marcel, 2011 ; Gather-Thurler, 1994 ; Katzenbach et Smith, 1993 ; Perrenoud, 1994 ; Thomazet et Mérini, 2014). S'il existe entre ces travaux des variations en termes de focales d'observation pour investiguer les pratiques collectives, un certain nombre de dénominateurs communs les réunit. Il s'agit de caractériser les degrés d'intensité des interactions formelles ou informelles entre pairs (Corriveau et al., 2010), d'identifier les niveaux de perméabilités entre le champ et le hors champ de la classe ou d'analyser les contextes d'action traversés par « la double impulsion de deux dynamiques sociopolitiques convergentes, la "montée du local" (Van Zanten, 2004) et la professionnalisation des enseignants » (Marcel et Garcia, 2009, p. 28). Les différents degrés d'interactions repérés oscillent entre un ajustement réciproque et/ou une dépendance réciproque des actions des uns et des autres (Lator, 2010). Ils témoignent d'une complexification du quotidien des pratiques pédagogiques venant revisiter la notion de forme scolaire.

4.3. Le rôle de la périphérie

En devenant le lieu de nouvelles formes professionnelles, la périphérie ouvre des espaces et des temporalités d'initiative à la marge portés par des pédagogies alternatives au croisement des disciplines et des enseignants. Du point de vue institutionnel le cadre prescriptif accompagnant l'instauration de ces nouveaux dispositifs reste très fluctuant. Les textes prônent des orientations multiples sans réels outils mis à disposition des enseignants (Lebeaume et Magneron, 2004). Ils sont également sous-tendus par des injonctions paradoxales recommandant de maintenir un ancrage dans les programmes afin de parer à de possibles dérives tout en énonçant des visées échappant aux enseignements quotidiens. Du point de vue du corps enseignant, bon nombre des professionnels de terrain considèrent que ces dispositifs sont porteurs d'une autre manière de travailler, plus motivante et plus attractive pour les élèves (Barrère, 2002). Ils sont présentés comme un contre-feu aux routines scolaires, plus efficaces que les pédagogies dites traditionnelles (Bouveau et Rochex, 1997 ; Lessard et Barrère, 2005). De nombreuses réserves sont cependant évoquées quant à la mise en œuvre effective de mesures qui viennent fragiliser l'enseignement classique et générer une surcharge de travail (Espinassy, 2011). Émergeant à la fin des années 1990, ce phénomène d'externalisation des pratiques pédagogiques témoignerait selon une approche

anthropologique du didactique d'une forme de « reconquête de l'espace de l'étude » (Chevallard, 1997, p. 13). Vont ainsi apparaître de nouveaux « rapports de "voisinage" décisifs pour le travail d'enseignement-apprentissage partagé » (Lebeaume et Valtat, 2007, p. 1) et en rupture avec les rapports de voisinage plus fortuits. Certaines études vont procéder à une clarification terminologique : de la coordination, pour laquelle « les actions de chaque enseignant sont un minimum articulées à celles des autres et surtout aux décisions de l'autorité » (Marcel et al., 2007, p. 10) à la coopération, « effective dans toute situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle » (*Ibid.*, p. 11), en passant par la collaboration, « présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (*Ibid.*, p. 10). De multiples enquêtes s'intéressent à la nature de ces rapports entre pairs. Elles révèlent la présence de déséquilibres s'expliquant en partie par une hiérarchisation implicite ou explicite des différentes disciplines scolaires au sein des établissements (Léon, 1980), une connaissance superficielle voire tronquée des contenus des programmes de leurs collègues (Barré de Miniac et Cros, 1984 ; Hasni et Lebeaume, 2010) ainsi que des contraintes propres à certaines disciplines perçues comme non compatibles avec des « techniques pédagogiques caractérisées par leur souplesse » (Marbeau, 1973, p. 13). Les différents paramètres liés aux spécificités organisationnelles et épistémologiques des enseignements contribuent à ériger des frontières de verre (Lebeaume, 2007) ainsi que des enjeux d'influence (Reverdy, 2015) entre les disciplines. Certaines interrogations sont pointées. Au regard de la complexité d'amarrage de ces nouveaux espaces de travail avec la structure scolaire ordinaire, comment composer avec les spécificités disciplinaires pour penser et opérationnaliser l'enchaînement d'actions professionnelles partagées ? Quel degré de « cohérence coordinatrice interne » et « externe » (Lebeaume et Magneron, 2004, p. 108) instaurer entre ces pratiques enseignantes se déployant en périphérie et les situations d'enseignement-apprentissage plus normées ? D'autres interrogations portent sur les modalités contractuelles de collaborations pour faire apprendre à plusieurs (Lebeaume et Valtat, 2007). L'extension « en largeur » des contenus enseignés (*Ibid.*, p. 4) qui accompagne l'ouverture des disciplines scolaires aux attentes transversales se révèle complexe à étudier car particulièrement hétérogène. Les études scientifiques menées à ce sujet contribuent à distinguer tout un panel de caractéristiques qualifiant la nature des

relations entre disciplines tout comme le degré d'équilibre entre travail partagé et partage du travail. Une première typologie interdisciplinaire a été publiée en 1972¹⁹ tendant à définir les différents registres d'interactions entre disciplines (Berger, 1972). Trois cas de figure ont ainsi été identifiés : a) la multidisciplinarité ou pluridisciplinarité (Grice, 2014) qui concernent plusieurs disciplines travaillant autour d'un objectif commun sans pour autant rompre avec une structuration cloisonnée du savoir ; b) l'interdisciplinarité qui prend appui sur une mise en relation de plusieurs matières scolaires (Lenoir, 2015) ; et c) la transdisciplinarité qui supprime les frontières « pour appréhender l'ensemble de la question complexe étudiée en s'affranchissant des regards disciplinaires » (Reverdy, 2015, p. 6). Le terme de transdisciplinarité a également été présenté lors d'un séminaire sur l'interdisciplinarité dans les universités²⁰ comme une étape « qui ne se contenterait pas d'atteindre des interactions ou réciprocitys entre recherches spécialisées mais situerait ces liaisons à l'intérieur d'un système total sans frontières stables entre les disciplines » (Piaget, 1972, p. 144).

Dans le domaine des sciences de l'éducation et de la formation, la dimension polysémique des expressions connexes au terme d'interdisciplinarité va donner lieu à des investigations approfondies s'intéressant aux degrés de porosité entre formes disciplinaires établies et modalités alternatives d'apprentissage. Vont être ainsi mises au jour des relations d'équivalence, de dépendance, de prédominance (Barré de Miniac et Cros, 1984), des relations d'évocation ou d'agrégation ainsi que des relations d'interdépendance, de coordination et de polarisation (Lebeaume et Magneron, 2004) ou encore des relations de juxtaposition, d'intégration, de fusion et de composition (Varenne, 2012). Autant de classifications qui, en passant au crible la nature des jeux d'équilibre instaurés tendent à en spécifier les degrés de convergence. Il est ainsi question de simple juxtaposition de travaux issus de cadres de référence différents mais aussi de démarche par emprunt ou de dissolution puis recomposition réciproque des objets de savoir. L'ensemble des études menées, en portant une attention particulière aux relations existant entre cet archipel interdisciplinaire (Berger, 1972) et les dispositifs plus

¹⁹ Elle fait suite à un séminaire organisé en France en septembre 1970 par le Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement (CERI) – séminaire subventionné par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE).

²⁰ Organisé par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI).

conventionnels mettent en avant la complexité de ce qui se joue au contact de cette zone de confluence.

Le processus d'expansion des pratiques enseignantes du centre vers la périphérie, en s'étendant au-delà des frontières du champ scolaire participe à l'émergence d'une nouvelle politique du savoir qui, en plus de recomposer les savoirs morcelés, « remet en cause l'interdépendance entre les sciences et les autres activités sociales » (Rege Colet, 2002, p. 27). Forme scolaire et forme sociale entrent ainsi en dialogue, l'interdisciplinarité prenant son essor dans le contexte idéologique des années 1970 (Carlo, 2015 ; Gozzer, 1982) marqué par un appel aux perméabilités entre les matières mais également entre le champ éducatif et l'espace social comme l'a montré notre analyse socio-historique.

5. Place des dispositifs dans l'échiquier des politiques territoriales

Reliée à la pensée foucaldienne²¹, ce concept de dispositif est identifié dans le champ de la recherche comme un concept de l'entre-deux ouvrant sur des modalités de travail décloisonnées et faisant ainsi écho aux enjeux sous-tendus par les projets et démarches partenariales évoquées précédemment. La mise en œuvre de ces dispositifs au sein du monde éducatif, mais aussi plus largement au sein du monde du travail, s'opérationnalise dans des espaces transitionnels du social offrant « l'opportunité de dépasser certaines oppositions, de combattre des dichotomies binaires et excluantes » (Peeters et Charlier, 1999, p. 16).

5.1. Entre continuité institutionnelle et ancrage territorial

Le terme de dispositif s'apparente pour certains auteurs à « une figure intermédiaire visant à trouver une position entre d'une part une approche totalisante mettant en avant l'idée d'une structure, d'un ordre homogène, et d'autre part une approche rhizomatique » (Peeters et Charlier, 1999, p. 15). Cette figure de reliance entre continuité institutionnelle et ancrage territorial (Barrère, 2013) relève d'une double visée : proposer une alternative au fonctionnement traditionnel de l'école en investissant des « espaces dérogoires aux normes scolaires » (Kherroubi et al., 2018, p. 97) tout en maintenant une logique d'action sur l'ensemble du territoire de manière à conserver un statut universaliste.

²¹ « Le dispositif lui-même, c'est le réseau que l'on peut établir entre les éléments » (Foucault, 1994, p. 299).

L'essor des dispositifs dans le paysage éducatif est analysé par certains auteurs comme un moyen de tempérer la complexité exponentielle du métier. « La logique du dispositif économise l'épreuve majeure du fonctionnement par projets repérée par Boltanski et Chiapello : la transition d'un projet à un autre, qui demande de relancer une dynamique et de renouveler les ressources de l'action » (Barrère, 2013, p. 103)²². La focale mise sur des modalités pédagogiques adaptées à une pensée concrète privilégiant objets (Derouet, 1992) et instruments caractérise ces dispositifs de bienveillance (Belin, 2002). La réactivité élargie et l'incessant mouvement de dispositifs se diffusant sur l'ensemble des territoires sous des formes hétérogènes procurent en retour un sentiment de « feuilletage illisible » (Kambouchner et al.). La dimension rhizomatique qui en découle ainsi que la logique différentialiste qui la traverse ont pour effet non seulement de décupler les repères normatifs mais également de développer un intérêt ciblé sur l'individu-élève, comme si la proximité territoriale induite par l'essor de ces dispositifs s'accompagnait de la recherche d'une proximité individuelle. La mise en dialogue d'une solidarité minimale avec une fragmentation généralisée va orienter la logique dispositive sur la voie d'une « tentative individuelle d'autonomisation » (Klein et Brackelaire, 1999, p. 73). Les nouvelles orientations et évolutions des politiques d'éducation en Europe opèreraient ainsi un glissement « de l'éducation compensatoire à la centration psychologisante sur l'individu pris en charge par de multiples dispositifs locaux (Demeuse & al, 2008) » (Bonnéry et Renard, 2013, pp. 147-148). Cette focale axée sur la subjectivité dénote un double paradoxe :

- Entre autonomie et encadrement. En tant que cadres organisateurs de l'action, *les dispositifs* génèrent de l'autonomie tout en encadrant l'action des individus.
- Entre ouverture et recentrage. Le phénomène d'expansion des dispositifs et d'élargissement du terrain d'action s'accompagne en retour d'un mouvement de resserrement et de recentration sur l'individu.

Deux catégories de dispositifs non exclusives l'une de l'autre sont identifiées par le milieu de la recherche, « ceux qui ont directement trait aux difficultés scolaires (Aide au travail personnel, Programme personnalisé de réussite éducative, Aide personnalisée, Accueil et intégration des élèves non francophones, etc.) et ceux qui visent des dimensions éducatives au sens large (culturelles, sportives, sociales) »

²² Un lien de correspondance peut être établi ici avec une réflexion antérieure relative au « lieu de conflit autorisé » du partenariat (Robine, 2015).

(Espinassy et al., 2018, p. 2). Au cours des années 2000, plus particulièrement dans les Zones d'Education Prioritaires (ZEP), les dispositifs mis en place ont été majoritairement à teneur artistique et culturelle²³.

5.2. Les dispositifs de nature artistique et culturelle

Les recherches en sociologie de la culture (Bourdieu et Darbel, 1966) ont repéré la persistance d'inégalités sociales de réussite et de parcours scolaire « en montrant l'existence d'une très forte corrélation statistique entre position scolaire et position sociale » (Kassimi et al., 1999, p. 134). La mise en œuvre de dispositifs culturels est alors appréhendée comme un moyen de « réconcilier des élèves en difficulté, de les motiver et de combler un présumé manque socio-culturel » (Marx et Réverdy, 2020 : 29). L'ouverture accrue des établissements vers des lieux et vers des acteurs extérieurs apparaît en effet comme le vecteur possible d'une approche contemporaine de la démocratisation culturelle. Ouvrir les horizons pour tous tendrait à réconcilier deux orientations abordées jusqu'ici comme clivantes – l'éducation à l'art et l'éducation par l'art (Bozec et al., 2013, p. 14). En cherchant à croiser des regards et des approches hétérogènes, le métissage culturel généré par ces modalités de travail différenciées prête aux activités artistiques des vertus émancipatrices tant du point de vue de la culture scolaire que de la culture juvénile. Du point de vue de la culture scolaire « l'art autorise plus que d'autres expériences cette libération par rapport aux contraintes et aux rôles de la vie ordinaire et en particulier, pour ces adolescents, ceux imposés par l'école » (Bozec et al, 2013, p.12). Du point de vue de la culture juvénile, la mise en place de partenariats culturels peut être « un moyen pour les élèves de passer ou surpasser les épreuves que constituent les cultures juvéniles et qui ouvrent la vie à l'adolescence » Dubet (Marx et Réverdy, 2020, p. 30). Les formes d'art les plus proches de l'univers scolaire étant appréhendées par les élèves sur le mode de la contrainte, en porte à faux avec leurs propres codes culturels, le détour par des parcours artistiques et culturels est présenté comme recours possible atténuant les barrières symboliques entre l'univers des élèves et le monde de l'art. Une place centrale sera alors accordée à « l'extraordinaire des projets »

²³ Une enquête menée sur l'année 2017/2018 par la Direction de l'Evaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) précise ainsi que dans trois écoles sur quatre et dans plus de neuf collèges sur dix, au moins une activité avait été réalisée en partenariat avec une structure culturelle, trois élèves sur quatre ayant également participé à au moins une action d'Education Artistique et Culturelle (EAC) sur l'année (Marx et Reverdy, 2020).

au détriment de « l'ordinaire de la classe » (Bouveau et Rochex, 1997). Un tel détour par des référents culturels proches de la culture jeune qualifiée par certains de « culture de la chambre » (Glevarec, 2010) ne va pas sans poser problème aux équipes enseignantes, en particulier lorsqu'il est question d'apprentissages reposant sur la pratique des élèves : « On sait que ce passage du faire à l'apprendre ne va pas de soi : il peut être difficile à négocier pour un certain nombre d'élèves et générer des malentendus qui affectent le sens même du travail scolaire » (Espinassy et Saujat, 2003, p. 122). Des jeux d'interférences voire des résistances mettent en tension les conceptions culturelles personnelles des élèves et la culture savante. Cette mise en tension entre modèle culturel intime (Sapir, 1967) de l'élève et modèle culturel scolaire se déployant de façon plus ou moins larvée en situation de travail ordinaire génère chez les enseignants une forte charge psychique avec laquelle ils ont à composer.

5.3. Dispositifs et technicisation des débats

Au moment où se déploient à l'échelle des territoires de multiples dispositifs sous des formes variables, s'opère un recul, voire un tassement des orientations idéologiques sous-tendant les contenus éducatifs (Kassimi et al, 1999, p. 131). Sous couvert d'œuvrer pour l'activation et l'opérationnalisation de protocoles de travail fédérateurs, seraient passés sous silence « des conflits proprement politiques » (Marx et Réverdy, 2020, p. 25) et privilégiées des démarches consensuelles et ponctuelles acceptables par tous. « Les dispositifs constituent en quelque sorte une offre de réformes à géométrie variable, dont le potentiel de contrainte et de contestation est adouci, euphémisé par son éclatement même » (Barrère, 2013, p. 112). Le cœur du réacteur consensuel se situerait dans un espace essentiellement techniciste traversé par des préoccupations d'ordre organisationnel (Ben Ayed, 2018). Les préoccupations de nature idéologique se retrouvent alors reléguées en arrière-plan de façon à fluidifier la mise en œuvre de modalités de travail ancrées dans une fonctionnalité ponctuelle (Peeters et Charlier, 1999). Si cette quête de consensualité affiche des signes extérieurs d'efficacité sur le court et moyen terme en tempérant voire en évacuant un certain nombre de tensions, ces dernières restent cependant présentes, mais de façon souterraine. Le consensus recherché générerait une mise en concurrence larvée des établissements en écartant toute critique frontale et globale (Ben Ayed, 2009 ; Broccolichi et al., 2010). *In fine*, cette mise en touche du registre idéologique et politique à l'œuvre dans ces nouvelles modalités

de travail a pour effet de brouiller l'ordre d'appréhension et de ventilation entre moyens et finalités (Barrère, 2013). L'avènement de ces dispositifs relevant pour certains auteurs d'une « invention dogmatique » détruirait les formes de socialisation antérieures sans y substituer de nouvelles (Alter, 2010). L'innovation recherchée s'apparenterait alors selon la formulation de Schumpeter (1942) à un « processus de destruction créatrice ».

Une autre approche consiste cependant à considérer l'accent mis sur la matérialité non pas comme le signe d'une perte mais d'un possible changement de paradigme. Le concept de dispositif, abordé sous un autre angle de réflexion, « semble rendre compte du fait (...) qu'un autre rapport avec le monde matériel, objectal est possible, non plus sur le mode de l'instrumentation ou de l'aliénation mais sur le mode de la fréquentation, du contact ou même de l'expérience affectivo-corporelle » (Peeters et Charlier, 1999, p. 17). Une telle approche permet de revisiter les soubassements et enjeux de cette pensée concrète précédemment évoquée privilégiant objets et instruments (Derouet, 1992) en questionnant le processus de bascule d'un mode instrumental vers un mode expérientiel. Pour ces mêmes auteurs, la prise en compte de l'expérience affectivo-corporelle contribuerait à basculer « d'une logique de la transmission des savoirs vers une logique d'expérience ou d'expérimentation du savoir » (Peeters et Charlier, 1999, p. 18).

5.4. Dispositifs et co-interventions

L'étude des motivations et préoccupations des enseignants s'engageant dans les dispositifs culturels a fait ressortir certains profils types. Il peut s'agir d'enseignants-artistes ou d'amateurs d'art (Bozec et al., 2013) ayant une appétence culturelle personnelle, d'enseignants attirés par des pédagogies alternatives valorisant les élèves en difficulté ou d'enseignants souhaitant tout simplement rompre avec un quotidien scolaire perçu comme routinier ou contraignant. S'impliquer dans ce type de dispositif serait ainsi l'occasion d'ouvrir le champ des investigations, tant pour eux-mêmes que pour leurs élèves, avec un apport de nouveaux contenus ainsi que des pratiques et relations renouvelées. Par ailleurs, cette ouverture sur le champ extra-scolaire culturel contribuerait à valoriser l'image des enseignants aux yeux des familles. Organiser par exemple une visite au musée apporterait aux parents « une preuve tangible de l'activité des enfants, bien loin du travail de fond invisible donc peu médiatique que constitue l'incorporation des catégories scolaires de pensée » (Netter, 2016, p. 253). Un signal est ainsi envoyé aux familles d'une capacité à engager les élèves dans un espace

d'intervention élargi, sans que l'efficacité en termes d'apprentissage d'une telle ouverture ne soit actée. Côtés intervenants, plusieurs profils sont là aussi identifiés : artistes éducateurs, militants de la culture ou adeptes d'expériences (Bozec et al., 2013) ouvrant sur des horizons nouveaux et gravitant autour du paradigme de la démocratisation culturelle et de la socialisation. Quel que soit leur profil, un dénominateur commun centré sur le rejet de certaines normes de l'univers scolaire semble les réunir. Il se traduirait par un désengagement vis-à-vis des formes d'autorité à l'encontre des élèves dans le temps de leurs interventions ainsi que par une mise à distance des formes de compétition scolaire (Netter, 2018). Le rejet de certaines normes de l'univers scolaire est cependant à relativiser dans la mesure où d'autres études vont pointer un retour dans l'univers scolaire sous une forme molle (Glasman, 2001). Un certain nombre de gestes professionnels déployés par les intervenants-artistes, bien que présentant des corrélations formelles avec ceux relevant de la forme scolaire, créent une homogénéité de façade générant des effets pervers lors du processus de traduction en termes scolaires par les élèves (Netter, 2016). Ce mouvement de détour et de retour, en brouillant les frontières et les postures institutionnelles pose la question de l'identité professionnelle des « acteurs de l'entre-deux, tiraillés entre art et éducation » (Lebon, 2013, p. 173).

Concernant plus précisément le registre de la « médiation enseignante ou experte » (Chabanne et al, 2012, p. 15), des études identifient des relations de subordination, de juxtaposition (Devos-Prieur et Loubet-Gauthier, 2002) voire de délégation totale à l'artiste, de délégation relative ou de collaboration suivie (Dupont, 2010). Un certain nombre d'ambivalences sont identifiées quant à la répartition des positionnements des enseignants vis-à-vis des intervenants. Certains enseignants restent maîtres à bord, garants de la cohésion du groupe classe (Garnier, 2015) tout en sollicitant l'expertise de l'intervenant-artiste. D'autres se mettent en retrait, voire dans une posture d'assistants (Maire-Sandoz et Martin-Dametto, 2014) pour ne pas interrompre l'intervention des artistes. Dans d'autres situations se font jour des conflits liés à des cultures professionnelles distinctes (Perronnet, 2018). Face à de telles situations, les élèves se retrouvent fragilisés car appelés à assurer seuls « l'opération de couture des contextes » (Netter, 2016, p. 251).

5.5. Dispositifs et processus d'apprentissage des élèves

De la même façon que la mise en œuvre des dispositifs à l'échelle du territoire tend à esquiver toute critique frontale quant à la question des finalités visées, la mise en place de telles activités chercherait à éviter toute confrontation frontale avec des apprentissages générateurs de conflits socio-cognitifs. Seraient ainsi esquivées les situations susceptibles de déclencher des formes de résistances de la part des élèves (Henri-Panabière et al., 2013). Ce pas de côté visant à la réconciliation des élèves avec des savoirs scolaires considérés comme étant rebutants prend appui sur l'instauration d'une pédagogie invisible (Bernstein, 1975) déployant des modalités de travail déguisées. Le contournement des situations d'enseignement traditionnelles reposerait sur une forme de feinte pédagogique (Henri-Panabière, 2013) invitant à la participation et à l'action sans que soit ouvertement questionnée la nature des savoirs enseignés. Les projets communs ainsi que les activités ludiques mis en œuvre permettraient aux apprentissages d'avancer à pas couverts sous des formes euphémisées, quitte à lever le voile après coup (Bonnéry et Renard, 2013). Les investigations scientifiques menées identifient un déplacement en termes de pratiques pédagogiques mais également une modification de la nature des savoirs : les actions de socialisation transitant par des registres thématiques variés (citoyenneté, santé, environnement, art, ouverture sur l'international) et considérées par les acteurs de terrain comme vecteurs préalables à toute action d'apprentissage (Rochex, 1995) priment en effet sur l'acquisition explicite de savoirs savants reposant quant à eux sur une logique de décomposition et de décontextualisation (Chevallard, 1992). Le déplacement qui s'opère des savoirs savants vers des savoirs sociaux a comme conséquence de privilégier le registre des catégories thématiques au détriment de celui des catégories scolaires (Netter, 2016). Alors même que dans le champ scolaire « les apprentissages ne procèdent pas par thèmes mais par disciplines » (Netter, 2016, pp. 250-251) les pratiques partenariales se feraient au bénéfice des élèves plutôt qu'au bénéfice des apprentissages (Mérini, 2001). Certains auteurs y voient néanmoins non un abandon des catégories scolaires mais plutôt un retrait temporaire préparant les conditions d'un retour vers les apprentissages (Bonnéry et Renard, 2013). Si la sollicitation des dispositions impulsives des élèves marque pour les enseignants investis dans ce type de pratique une première étape permettant de lever les appréhensions afin de préparer dans un second temps le retour sur un registre de

dispositions réflexives conformes avec les postures scolaires, il semblerait que ce choix stratégique mette les élèves en difficulté. A charge pour les élèves en effet de saisir les rouages de cette pédagogie invisible *via* un travail complexe de transfert des activités vers les apprentissages. Ce nécessaire travail de reconfiguration des catégories thématiques en catégories scolaires engage les élèves « à discerner, derrière les activités, les concepts et les procédures cognitives qui sont en jeu » (Henri-Panabière et al., 2013, p. 79). Les stratégies mises en œuvre immergent ces élèves dans une logique du détour sans travail de liaison signifiant (Bautier, 1999) ni balises pour raccrocher les catégories thématiques à « l'univers social des tâches scolaires » (Brossard, 1993) et appelleraient à des compétences socialement marquées. Au final, seuls les élèves en capacité de synthétiser les différentes expériences vécues à travers le filtre d'une lecture scolaire (Thin, 1998) bénéficieraient de ce type de pratiques pédagogiques là où « d'autres élèves issus souvent de familles populaires, juxtaposent les expériences sans paraître en tirer profit scolairement » (Netter, 2016, p. 243). En cherchant à dérouter les élèves d'un rapport frontal aux savoirs, les nouvelles modalités de travail retenues contribueraient à couper les fils de la conscience disciplinaire, alors même que cette dernière est reliée à la réussite scolaire (Reuter, 2007). Pour ce qui concerne plus précisément les dispositifs culturels, la part des savoirs disciplinaires est la plupart du temps étouffée pour étoffer l'expression hédoniste des élèves²⁴. Le « pacte de réception iconique », défini par la sociologie de la réception comme l'« ensemble des stipulations, présentes ou non dans l'image, inscrites dans sa texture aussi bien que dans son contexte, qu'il faut identifier et décrire pour comprendre la réception des œuvres plastiques » (Passeron, 1991, p. 274), sera minimisé pour laisser place à une réception de l'œuvre ancrée dans le sensible et la parole authentique. Le travail d'encadrement professionnel contribuant à élaborer des articulations intellectuelles et sensibles entre les savoirs formels et les œuvres, perçu comme trop astreignant et rébarbatif, est alors refoulé pour céder la place à une approche reposant sur la croyance en un pouvoir formateur quasi inhérent aux œuvres ainsi que sur la sublimation de la personnalité des intervenants. En opacifiant les contenus scolaires tout comme le processus de catégorisation des œuvres, ces dispositifs laisseraient là aussi à l'initiative des élèves la responsabilité de discerner et d'interpréter

²⁴ Un lien peut être établi ici avec la théorie malrucienne du choc esthétique évoquée dans notre analyse socio-historique.

les indices culturels sous-tendant les activités proposées. En générant des apprentissages invisibles ils creuseraient le fossé entre élèves :

Peu encadrées par des adultes qui les perçoivent comme évidentes et bloquantes, les articulations intellectuelles entre savoirs formels et œuvres artistiques, nécessaires à une appréhension scolairement reconnue des œuvres, semblent paradoxalement rendues moins accessibles aux élèves accueillis par ces dispositifs. (Bonnéry et Renard, 2013, p. 143)

5.6. Dispositifs et questionnements

Un certain nombre de questionnements relatifs à la continuité éducative des apprentissages ont été identifiés au fil des investigations menées :

- Du point de vue des élèves, la mise en œuvre de situations partenariales croisant champ et hors champ de l'école a-t-elle un effet sur les apprentissages ?
- Du point de vue des intervenants, la collégialité instaurée est-elle portée dans les faits par un processus de bonification des contenus en jeu dans ces nouvelles situations ?
- Du point de vue institutionnel, la mise en œuvre d'une politique de l'entre-deux s'accompagne-t-elle d'actions cohérentes contribuant à modifier le mode de socialisation scolaire ?
- L'instauration de dispositifs culturels permet-elle de modifier les rapports aux objets culturels et artistiques des élèves ?
- Quelle continuité pédagogique instaurer entre intervenants extérieurs et enseignants ?

Ce panel de questionnements centré sur la relation qu'entretiennent les dispositifs avec la forme scolaire ordinaire révèle un vaste processus de décentrage : décentrage des apprentissages, décentrage des pratiques, décentrages des normes. L'impact de ces jeux de décentrage en termes de plus-value pédagogique et didactique interroge la nature des apprentissages visés ainsi que la mise en œuvre effective de l'interdisciplinarité au sein du curriculum scolaire. Suffit-il d'articuler des systèmes pour que s'instaure une « connexité didactique » effective (Cordoba et al., 2014, p. 12) ?

6. Impact des nouvelles structures sur les systèmes didactiques

Une des questions principales vise à déterminer dans quelle mesure l'opérationnalisation de ces actions partagées au sein d'un « milieu dialogique » (Resweber, 2011, p. 171) influencerait les modalités de travail proposées par les enseignants et réalisées par les élèves. Un tel questionnement relève du champ de la didactique qui, selon une définition anthropologique, « s'occupe des conditions où une institution dite "enseignante" tente de modifier les connaissances d'une autre dite "enseignée" » (Brousseau, 2003, p. 1). L'émergence de modalités pédagogiques décroisées, en établissant des liens de coopération et d'interpénétrations entre enseignants, en bousculant ce rapport duel et privilégié entre enseignant et enseignés nous invite à reconsidérer les modalités de travail ordinaires. Dans la mesure où ces nouvelles structures organisationnelles vont venir impacter l'histoire et la mémoire didactique de la classe ordinaire (Matheron et Salin, 2002), il nous semble opportun de poser un certain nombre de repères relatifs à ce qui se joue au sein de cette classe ordinaire avant de saisir les écarts de fonctionnalité engendrés par ces dispositifs qualifiés d'innovants.

6.1. Systèmes didactiques principaux

Les modalités de travail mises en œuvre au sein du triptyque élève-professeur-savoir sont appréhendées comme un système de relation insécable (Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2002). Elles s'inscrivent habituellement dans des systèmes didactiques régulés par une seule instance enseignante assurant la responsabilité pédagogique de l'ensemble de ces élèves et dont les fonctions sont soumises à des assujettissements institutionnels spécifiques (Chevallard, 1992). Les systèmes didactiques principaux « sont à peu près les classes au sens usuel du terme » (Chevallard, 1995, p. 32), la classe d'origine restant le lieu de référence au sein duquel l'élève « se confronte à la norme et où l'enseignant de la classe garde la responsabilité pédagogique à l'égard de chacun de ses élèves » (Tambone, 2014, p. 54).

6.1.1. Accrocher le temps individuel au temps didactique de la classe

La relation entre enseignant et enseignés est balisée dans cette classe d'origine par un contrat didactique défini comme « l'ensemble des comportements (spécifiques [des

connaissances enseignées]) du maître qui sont attendues de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, p. 127). De nombreuses études menées par la communauté des didacticiens se sont penchées sur les modalités de fonctionnement du système didactique au sein de l'institution scolaire. Elles interrogent le degré d'équilibre entre le rapport à la norme et la dynamique inhérente à la situation d'enseignement-apprentissage. Cette dynamique, en amenant les élèves à mobiliser et à construire *in vivo* leurs connaissances, ouvre un champ de réflexion qui réfère à la temporalité du processus d'enseignement et d'apprentissages (Reuter, et al., 2013). Il s'agit d'accrocher le temps individuel de l'apprentissage propre à chaque élève au temps didactique appréhendé comme un temps collectif et généré par la situation d'enseignement-apprentissage (Tambone et Mercier, 2003). Cette organisation du temps didactique producteur de savoirs nouveaux a été mise en évidence par la théorie de la transposition didactique (Chevallard, 1985). La situation contractuelle reliant l'enseignant à l'institution scolaire l'engage à dérouler le long d'un empan temporel prédéterminé un programme d'étude aux contenus disciplinaires spécifiques en déposant des objets de savoir sur l'axe du temps (Chevallard et Mercier, 1987). C'est autour de cet axe du temps que se jouent les interactions didactiques, le rôle du professeur consistant « non seulement à organiser un chemin pour l'apprentissage de ses élèves mais aussi à les aider à faire ce "bout de chemin" qui correspond au temps de l'étude » (Brière-Guenoun et Refuggi, 2007, p. 68). A charge pour l'enseignant d'organiser dans son rapport à l'économie temporelle de chaque classe (Tambone et Mercier, 2003) une « chronogenèse didactique » (Chevallard, 1985) en mobilisant un ensemble de ressources matérielles et conceptuelles (Toullec-Théry et Marlot, 2012) structurant l'aide à l'étude des élèves (Johsua et Félix, 2002). La mise en œuvre de cette dynamique procédurale prend appui sur une boucle de programmation régulant l'ordre d'apparition et de disparition des objets de savoirs ainsi que sur des savoirs anciens pour introduire des savoirs nouveaux. Elle ménage un espace-temps didactique déclenchant et orientant l'apprentissage des élèves. « L'institution scolaire organise l'attente, la rencontre, la segmentation et la disparition des objets de savoir qu'elle transmet » (Mercier, 2001, p. 7). Pour chaque objet d'apprentissage introduit, l'enseignant va être amené à mettre en œuvre des opérations de « topogenèse » (Chevallard, 1999), ces dernières répartissant la place et le rôle de chacun ainsi que son évolution en fonction du savoir et des tâches en jeu à l'intérieur du contrat didactique. L'accroche ainsi effectuée du temps individuel de l'apprentissage au

temps didactique de la classe ouvre la voie à deux enjeux majeurs de l'enseignement et des institutions didactiques: engager chaque élève dans une dynamique de progrès collectif au fil du temps didactique de l'espace-classe, « dans le texte du savoir » (Mercier, 1985, p. 3), tout en décontextualisant et externalisant les connaissances assimilées de façon à permettre à chaque élève d'« entrer dans toutes les situations et pratiques sociales non didactiques comme sujet majeur et non en tant qu'élève » (Brousseau, 1988, p. 323). Le glissement du statut d'élève vers celui d'un sujet majeur soustrait aux conditions didactiques ordinaires pour venir s'inscrire dans un fonctionnement a-didactique a comme conséquence de projeter les effets de la dynamique d'appropriation du savoir par les élèves dans un contexte²⁵ où l'enseignant, et non le savoir, aura disparu. Nous renouons ici avec l'approche anthropologique de la notion d'étude conçue par Chevallard et définie comme interrogeant « le sens de savoirs enseignés du point de vue de leur pertinence sociale et culturelle en lien avec les œuvres de la société auxquelles ils se réfèrent » (Brière-Guenoun, 2017, p. 31). La mise en évidence de cette organisation du temps didactique s'accompagne cependant d'un hiatus non négligeable dans la mesure où enseignant et enseignés n'entretiennent pas la même relation au savoir. « Le temps de l'enseignement, où l'anticipation est essentielle, et le temps de l'apprentissage, où un certain type de rétroactions est un travail (...) se distinguent, *parce qu'ils manifestent des rapports distincts à la durée* » (Chevallard, 1985, p. 72). Si le premier peut en effet anticiper la programmation et le déroulement chronologique des objets de savoirs introduits en classe ainsi que leur obsolescence, les seconds sont amenés à s'engager dans un chemin pour l'étude « indiqué non en totalité mais par un petit nombre inévitablement restreint de balises – les savoirs repérés – alors que les savoirs mobilisés par une personne qui apprend sont en nombre toujours bien plus important » (Johsua et Félix, 2002, p. 90). La mise en relation des savoirs repérés et des savoirs mobilisés, en opérant une forme de césure au sein de la linéarité du temps didactique, révèle l'existence sous-jacente d'objets pertinents nécessaires à l'étude des objets enseignés. Ces objets pertinents, parfois invisibles au professeur (Tambone et Mercier, 2003) du fait de leur statut de préconstruits ancrés dans la mémoire du temps didactique (Chevallard, 1985), renvoient à un ensemble bien plus vaste que le texte du savoir (Mercier, 2001). Il incombe alors aux

²⁵ La notion de contexte est entendue comme « un ensemble d'objets sémiotiques, de signes propres à chacun des sujets concernés qui contraint, conditionne, autorise ... les conduites des sujets dans une situation donnée » (Reuter et al, 2013, p. 49).

élèves de se saisir des différents repères introduits par l'enseignant et de (pour)suivre, *via* un processus de dévolution (Brousseau et Warfield, 1999), le cours de la progression didactique afin de mener à son terme l'étude visée.

6.1.2. La structuration du milieu didactique

Le degré d'adhésion et de synchronisation de chaque élève à la progression officielle du temps didactique va déclencher un capital d'adéquation porteur d'une valeur sociale, définie comme « le niveau d'attentes du professeur à l'endroit d'un élève en fonction de son "capital d'adéquation" » (Tambone et Mercier, 2003, p. 209). L'identification d'un rapport de causalité reliant capital d'adéquation et valeur sociale va amener certains auteurs à emprunter le concept de champ au domaine de la sociologie (Bourdieu, 1996) pour appréhender la classe comme lieu de négociations et chaîne de jeux détenteurs d'un capital symbolique (Sensevy, 1998). Les élèves étant en capacité, au sein de ce champ, de saisir les conditions de fonctionnement des apprentissages ainsi que les attitudes sociales relatives à l'école parviendront à développer des stratégies gagnantes optimisant leur valeur sociale (Tambone et Mercier, 2003). Certains d'entre eux, par l'entremise de leurs interventions contribuent activement à l'avancée du temps didactique et sont qualifiés d'élèves chronogènes (Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2002 ; Sensevy, 1998).

Ces élèves ne "conduisent" bien entendu pas l'avancement des savoirs, mais ils y participent, ils y contribuent. En d'autres termes, du point de vue didactique, on ne peut ignorer l'apport de tels élèves si on veut véritablement comprendre le fonctionnement de la chronogenèse. (Boivin, 2007, p. 292)

La variabilité de la topogenèse dans le champ de la classe révèle l'existence d'une activité partagée entre enseignant et élèves œuvrant à la co-construction d'une « zone commune de signification aux activités partagées » (Johsua et Felix, 2002, p. 93). Croisée avec la dynamique des opérations chronogénétiques menées par l'enseignant, toutes deux génèrent une kyrielle de jeux transactionnels au sein d'un environnement didactique à la fois stable et renouvelé : la mésogenèse. Cette dernière concerne la « mise en place et l'évolution du milieu didactique, l'environnement matériel et culturel de la situation didactique, ainsi que des règles d'action et des traits pertinents qui s'y construisent » (Rickenmann et Lagier, 2008, p. 210). Le triplet de genèses ainsi posé de méso-topo-chrono-genèses (Sensevy, 2007) vient éclairer la complexité systémique et la structuration du milieu, quatrième composante du système didactique (Mercier, 1994).

Selon la théorie des situations didactiques « le milieu est un jeu ou une partie de jeu qui se comporte comme un système non finalisé » (Brousseau, 1988, p. 321). Ouvrant un espace de jeu circonscrit par un contrat didactique, le milieu dont il est ici question engage les élèves dans des situations adidactiques au sein desquelles l'intention d'enseigner n'apparaît pas explicitement. « Le milieu adidactique est un système dénué d'intentions didactiques, extérieur au sujet, qui, par ses rétroactions aux actions du sujet, permet une réflexion du sujet sur ses actions et, par-là, un apprentissage » (Perrin-Glorian, 1999, p. 285). Immergé dans un système non finalisé bien que sous-tendu par l'environnement spécifique d'un savoir, l'élève apprend en construisant ses connaissances au sein d'un système antagoniste. Pour pouvoir agir, il doit « trouver insuffisants ses moyens de contrôle, donc le sous-système avec lequel il négocie ne doit pas pour lui être un allié mais un concurrent » (Fregona, 1995, p. 45). A charge pour le professeur de déclencher et de ménager des phases de dévolution favorisant le maintien des jeux de l'élève avec le milieu – la dévolution étant entendue comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage (adidactique) ou d'un problème et accepte lui-même les conséquences de ce transfert » (Brousseau, 1998, p. 303).

Cette approche d'un milieu-classe collectif appréhendé comme vecteur productif de manière de faire engage à établir des correspondances avec le point de vue ergonomique selon lequel le milieu-classe désigne « un milieu-ressource qui fournit aux élèves des outils pour construire des réponses collectives, par rapport auxquelles chaque élève est tenu de se situer » (Amigues, 2005, p. 112).²⁶

Dans le champ de la communauté des didacticiens, les mêmes auteurs qui s'attachent à étudier et décrire la complexité des modalités de fonctionnement des systèmes didactiques principaux en jeu dans le milieu-classe mettent en avant l'existence d'autres dispositifs : « D'une manière générale, l'existence et le fonctionnement d'un système didactique S_0 suppose l'existence et le fonctionnement de tout un ensemble de systèmes didactiques, $A(S_0) = \{S_0, S_1, \dots, S_n\}$, que l'on dira associés à S_0 . » (Chevallard, 2002, p. 13). Pour comprendre les conditions de fonctionnement écologique de l'étude, il s'avère dès lors nécessaire d'appréhender ces derniers dans leur dimension rhizomique, chaque

²⁶ Nous reviendrons sur ces correspondances lors de la présentation de notre cadre théorique et méthodologique.

système didactique principal étant à aborder comme une tête de réseau (Chevallard, 2002) régulant une subdivision de systèmes didactiques auxiliaires.

6.2. Les systèmes didactiques auxiliaires

Ainsi exposée, la relation entre ces deux systèmes didactiques se révèle dialectiquement inséparable : dès lors que l'ensemble de la forme scolaire bouge sous les effets de cette redistribution, l'une et l'autre de ces instances sont soumises à un phénomène de corrélation au coefficient variable en fonction du niveau d'interconnexion établi. Dans la mesure où la norme de ces systèmes didactiques auxiliaires reste celle du système principal (Chevallard, 1995 ; Tambone, 2014), le potentiel innovant généré par ces nouveaux espaces de travail ne peut se concentrer sur leur seul périmètre ; il se répercute de façon dialogique sur l'ensemble des systèmes concernés, dans une zone de contact et de confluence modifiant possiblement l'action des enseignants ainsi que la co-construction des apprentissages au sein des formes disciplinaires établies.

6.2.1. Une fonction de soutien aux systèmes didactiques principaux

Un rapport hiérarchique s'instaure cependant entre ces deux instances institutionnelles, le rôle des systèmes didactiques auxiliaires étant d'apporter leur soutien en tant qu'aide à l'étude aux systèmes didactiques principaux au sein desquels se déroule l'enseignement. Les systèmes didactiques auxiliaires non portés par un programme d'étude spécifique se structurent autour d'une norme externe qui est celle des systèmes didactiques principaux. Si le système didactique auxiliaire renvoie au lieu où s'organise l'aide, la difficulté de l'élève reste identifiée depuis la classe d'origine (Tambone, 2014). Ce rapport hiérarchique et dialogique entre systèmes et intervenants engage cependant à élargir la focale du milieu-classe à l'établissement dans son ensemble. « Il importe au chercheur en didactique de pouvoir penser les réorganisations observables ou possible de l'étude dans tout l'espace de l'établissement – en évitant de s'enfermer d'emblée dans le seul espace de la classe (...) » (Chevallard, 1985, p. 115). Une telle approche entre en résonance avec l'investigation contextuelle précédemment menée au sujet de la politique d'autonomisation des établissements au sein du modèle post-bureaucratique. Nous pouvons ici préciser que cette politique d'autonomisation, en modifiant les fondations des établissements scolaires, en basculant d'une circulation verticale à une circulation horizontale va activer la création, à l'échelle locale, de dispositifs didactiques externes aux

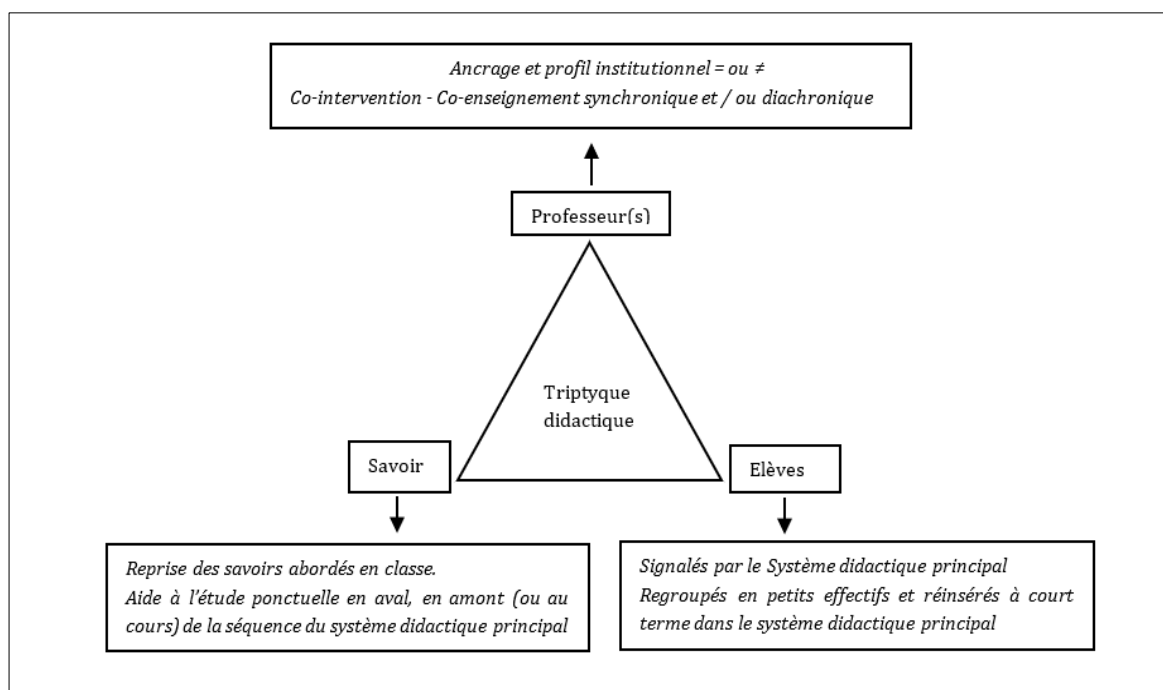
systèmes principaux. Concernant cette politique d'autonomisation des établissements scolaires, de nombreuses études consacrées aux systèmes didactiques auxiliaires portent sur l'élaboration de projets culturels croisant champ et hors-champ de la classe ainsi que sur le rôle que ces systèmes didactiques auxiliaires jouent dans la prise en charge des élèves en difficulté ou décrocheurs dans les systèmes didactiques principaux (Bruno et al., 2015 ; Felix et Saujat, 2008 ; Félix et al., 2012 ; Leutenegger, 2000 ; Leutenegger, 2009 ; Millon-Fauré et al., 2018 ; Nedelec-Trohel, 2014 ; Tambone, 2014). Ces études situent l'essor des dispositifs d'aide à l'étude dans un contexte politique particulier marqué, pour ce qui est du paysage éducatif français, par la promulgation en 2005 de la Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'Ecole. L'expression « égalité des chances » devient alors le fer de lance des politiques éducatives (Toullec-Théry et Marlot, 2012). La mise en œuvre par les décideurs de cette politique de lutte contre le décrochage scolaire va s'accompagner d'un essor quasi inflationniste de dispositifs répartis selon une double logique: entre « organisation dispositive verticale », depuis la maternelle jusqu'à l'université – et « organisation dispositive horizontale », couvrant « la totalité – ou presque – de la difficulté ordinaire liée aux activités scolaires jusqu'aux difficultés plus lourdes liées au handicap ou à toutes formes de ruptures scolaires avérées » (Félix et al., 2012 , p. 6). Confrontées à la diversité des différents programmes mis en œuvre, certaines recherches vont contribuer à ordonner la pluralité des objectifs et des modalités d'action de ces dispositifs. Côté objectifs, il peut ainsi s'agir de refaire du lien en soutenant dans leur activité d'étude des élèves pour lesquels l'aide ordinaire s'avère insuffisante (Tambone et Mercier, 2003), de faire rattraper le temps didactique du système principal aux élèves en difficulté (Leutenegger, 2009), d'amener ces élèves à s'assujettir à d'autres institutions pour apprendre (Tambone, 2014) en expliquant différemment hors du temps collectif de la classe (Toullec-Théry et Marlot, 2012) , de restaurer leur image (Tambone et Mercier, 2003), ou bien encore d'œuvrer au développement des compétences transversales des élèves (Amans-Passaga, 2010). Depuis l'identification de ces systèmes didactiques auxiliaires (Chevallard, 1995) différentes dénominations revisitant cette formulation vont être proposées. Il pourra ainsi être question de système didactique bicéphale (Loquet et al., 2002), de système d'enseignement bicéphale (Leroy, 2005), de système didactique parallèle (Leutenegger, 2009), d'instance didactique auxiliaire (Amans-Passaga, 2010), de système bicéphale dissymétrique (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010), voire de dispositif

tripolaire (Nedelec-Trohel, 2014) ou bien de systèmes connectiques interconnectés (Cordoba et Lenzen, 2014). La variabilité syntaxique appliquée à ces dispositifs traduit la spécificité des études et des analyses réalisées depuis les situations investiguées.

6.2.2. Premiers repères

Du point de vue des formes et modalités d'action, les lectures menées dans le cadre de cette revue de littérature nous amènent à compléter les typologies proposées par certains auteurs (Cordoba et Lenzen, 2014 ; Devos-Prieur et Loubet-Gauthier, 2002 ; Tambone, 2014). Sans prétendre à l'exhaustivité, nous avons identifié différents cas de figure nous engageant dans la trame réflexive suivante : cette forme d'articulation des systèmes didactiques a ceci de particulier qu'elle va faire appel à des intervenants aux profils institutionnels, rôles et actions variables. Les instances enseignantes principales, instances enseignantes en soutien voire extérieures concernées, en se regroupant sous la forme de binômes externes ou internes (Devos-Prieur et Loubet-Gauthier, 2002) vont être amenées à travailler de façon diachronique ou synchronique pour réguler didactiquement l'agir des élèves et leur apporter du capital d'adéquation, et ce en interaction avec l'ensemble ou une partie du groupe-classe (Figure 1).

Figure 1
Système didactique auxiliaire (SDA). Premiers repères



Nous pouvons convoquer pour étayer cette première approche certaines études consacrées à des situations de co-enseignement réunissant des binômes (ou trinômes) internes (I1) ainsi que d'autres études s'intéressant à des situations de co-intervention regroupant des binômes externes (I2). Nous retenons à titre d'exemples représentatifs les études de cas suivantes :

- (I1) A Genève, en école primaire, est mis en place un système connectique interconnecté regroupant un maître spécialiste intervient en co-responsabilité et en alternance avec un maître généraliste, autour d'une activité support – le basket ball – le temps d'un cycle d'enseignement. Le maître généraliste est présent lors des interventions du maître spécialiste – ce dernier ayant suivi une formation spécialisée dans cette discipline (Cordoba et Lenzen, 2014).
- A Genève, en école primaire, pour certains élèves en difficulté en mathématiques une classe parallèle fonctionnant en même temps que celui de la classe d'origine est mise en place une ou deux fois par semaine dans le cadre d'un soutien pédagogique. Elle est prise en charge par un enseignant généraliste non titulaire (GNT) collaborant avec le titulaire de la classe de (Leutenegger, 2000).
- En France, en école primaire, un professeur des écoles collabore avec un enseignant spécialisé chargé de l'aide à dominante pédagogique au sein d'un regroupement d'adaptation. Ce dispositif d'aide en mathématiques qualifié de tripolaire met en lien le regroupement d'adaptation, déployé sur plusieurs séances pour un petit effectif d'élèves, et la classe entière lors d'une dernière séance appelée retour en classe (Nédélec-Trohel, 2014).
- En France, un groupe de professeurs aux profils différents (novice, expérimenté, responsable) exerçant dans un collège en Réseau Ambition Réussite (RAR) des quartiers Nord de Marseille assure des séances d'Aide au Travail Personnel (Félix et al., 2012).
- Au Québec, en deuxième cycle du primaire, un système didactique auxiliaire sous la forme d'une séance de travail avec un groupe d'élèves présumés en difficulté en mathématiques est mis en place par l'instance enseignante principale deux jours avant la résolution d'une situation-problème abordée en classe entière (Theis et al., 2014).
- En France, deux professeurs des écoles ayant en charge deux classes ordinaires interviennent au sein d'un dispositif d'Aide Personnalisée (AP) avec un petit

groupe d'élèves pour proposer des activités de révision et d'entraînement en français et mathématiques en aval de l'aide mise en place dans le cours de la classe (Toullec-Théry et Marlot, 2012).

- (I2) En France, un professeur des écoles et un intervenant extérieur agréé par l'Éducation Nationale sont accueillis avec une classe de premier degré dans un club local de golf le temps d'un cycle de travail de six séances. Le déroulé de la séquence alterne différentes modalités de prise en charge : partagée avec système de rotation à mi-séance pour les deux premières séances, assurée par l'intervenant assisté du professeur des écoles lors de la troisième séance, et assurée seul par le professeur des écoles pour les trois dernières séances (Amans-Passaga, 2010).
- En France, dans une Zone d'éducation prioritaire/Développement social urbain (ZEP/DSU), deux enseignantes d'une même école, l'une expérimentée et l'autre novice, coopèrent avec deux aides-éducateurs lors de séances consacrées à la fonction numérique en mathématiques et aux antonymes en français (Leroy, 2005).
- En France, trois binômes composés d'un enseignant et d'un Auxiliaire de vie scolaire (AVS) interviennent dans une classe pour l'inclusion scolaire (CLIS) au collège et en maternelle auprès d'élèves en situation de handicap relevant d'altérations des fonctions mentales, cognitives ou psychiques (Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010).

Ces études pointent des configurations fonctionnelles distinctes et des modalités relationnelles entre acteurs variables en fonction du degré de polyvalence établi.

6.3. Systèmes didactiques auxiliaires et actions enseignants-élèves

Pour les auteurs qui s'intéressent aux systèmes didactiques auxiliaires, la reconfiguration de l'espace didactique va avoir comme conséquence d'infléchir les grandes composantes du système des tâches professorales d'organisation, de conception et de conduite de l'étude (Chevallard, 1997). La forme d'articulation des systèmes didactiques préfigure l'action des enseignants (Cordoba et al., 2014) tout comme celle des élèves. L'arrimage de ces nouvelles situations aux systèmes didactiques principaux s'accompagne, au regard du développement des dispositifs proposés, d'une instabilité du cahier des charges ainsi que d'une « difficulté à disjoindre les différentes facettes de l'action dans la classe » (Leroy, 2005, p. 92). L'émergence de ces problématiques

identitaires (Riopel, 2006 ; Tardif et Levasseur, 2010) place les enseignants dans des situations de travail inédites qui déstabilisent la forme scolaire matricielle ainsi que les gestes professionnels « rattachés aux motifs d’agir du professeur » (Brière-Guenoun, 2017, p. 46). Un certain nombre d’études scientifiques s’intéresse à des situations d’enseignement-apprentissage au cours desquelles les élèves sont confrontés à deux instances professorales. Ces études privilégiant une approche systémique vont investiguer l’incidence de tels dispositifs sur les objets de savoirs, les modalités contractuelles à l’œuvre dans les interactions professorales ou la réceptivité de telles situations par les élèves. Elles vont s’employer à spécifier la nature des connexions reliant systèmes didactiques principaux et systèmes didactiques auxiliaires ainsi que la manière dont s’opérationnalisent *in situ* les mises en relais des différentes instances professionnelles impliquées.

6.3.1. Les apports...

Pour investiguer l’apport en termes de plus-value des systèmes auxiliaires aux systèmes didactiques principaux, sont identifiées différentes caractéristiques témoignant d’une forme de généricité des transactions didactiques propres à ces dispositifs. Certaines caractéristiques sont assimilées à des normes à caractère doxique (Fondeville et al., 2013 ; Marlot et Morge, 2015), « au sens où elles se composent d’un ensemble d’évidences, d’allants de soi, anonymes et majoritairement admis dans la profession » (Toullec-Théry, 2015, p. 20).

L’accent est mis sur l’importance accordée à la valeur personnelle des élèves fonctionnant au sein de ces petites unités d’étude comme un sous-système du système didactique principal. Cette attention resserrée sur l’individu-élève – « alors que l’on vise à l’école la participation sociale, l’intégration sociale au sein du groupe classe (Pelgrims, 2014) » (Toullec-Théry, 2015, p. 11) est perçue comme une possible remédiation aux difficultés de chacun. Les élèves ayant du mal à tenir le temps didactique du système principal vont avoir l’occasion d’intégrer une structure de travail sous-tendue par une pédagogie du détour engageant enseignants et enseignés dans des « zones marginales de liberté » (Obin, 1993).

Au sein de cette structure les enseignants témoignent de leur volonté de faire autrement en transmettant aux élèves les procédures voire les techniques à utiliser (Marlot et Toullec-Théry, 2014) afin de réinitialiser la relation de chacun aux objets de

savoir. Certains auteurs attribuent à ces systèmes didactiques auxiliaires une fonction mésogénétique (Millon-Fauré et al, 2018). Au cours de ces situations de travail les élèves vont être amenés à manipuler un certain nombre d'éléments de praxéologie reliés au système didactique principal, même si « la nécessité de "simplification" prévaut » (Toullec-Théry et Marlot, 2012, p. 93). Par ailleurs, la préoccupation affichée des enseignants de hisser les élèves à hauteur des objets de savoir va les amener à aménager des situations d'enseignement-apprentissage permettant à ces élèves de renouer avec leur topos d'élève (Millon-Fauré et al., 2018).

Le partage topogénétique enseignant-enseignés va ainsi se jouer différemment dans la mesure où au sein de ces dispositifs d'aide à l'étude l'essor de compétences transversales est privilégié. L'intention affichée des enseignants est de favoriser les échanges entre pairs (Toullec-Théry et Marlot, 2012). Certains d'entre eux vont expérimenter une position topogénétique plus basse que celle adoptée dans le milieu-classe de façon à permettre aux élèves de participer activement aux opérations de chronogénèse en prenant en charge « une part plus grande de l'avancée des discussions » (Millon-Fauré et al, 2018). Le développement d'une approche plus relationnelle qui « vise la réassurance » (Toullec-Théry, 2015, p. 16) d'élèves en perte de confiance repose sur une revalorisation du registre de l'expression orale « en utilisant des énoncés perlocutoires (Austin, 1970) » (Amans-Passaga, 2010, p. 20).

L'attention portée aux compétences langagières va avoir comme conséquence d'infléchir les places énonciatives (Vion, 1999) occupées par le professeur ou les élèves tout comme la construction des savoirs. En effet le travail du professeur suppose la redéfinition « avec les élèves, des rapports de place, qui se caractériseront dans le contrat didactique, non seulement par une partition déterminée de l'espace symbolique, mais encore par un rapport, spécifique de telle ou telle place, aux objets de savoirs » (Sensevy et Quilio, 2002, p. 50).

6.3.2. ...et les limites

Les investigations menées au sujet de l'impact de telles modifications topogénétiques sur le rapport aux objets de savoir à l'œuvre dans le cours de ces dispositifs vont révéler une problématique centrale venant s'amarrer au hiatus précédemment évoqué concernant le temps didactique en vigueur dans le système didactique principal. En effet, de la même manière que, au sein de ce dispositif didactique principal, « le temps

d'apprentissage propre à l'élève n'est pas superposable au temps didactique » (Mercier, 1999, p. 68), au sein des dispositifs didactiques auxiliaires « le temps didactique avance de façon relativement indépendante, déterminant ainsi une double chronogenèse » (Leutenegger, 2000, p. 236).

A double système didactique, double chronogenèse et double problématique interrogeant toutes deux le rapport aux objets de savoir dans la conduite de l'étude ainsi que le rapport des élèves à ces mêmes objets de savoir. Dans le système didactique principal, le décentrage entre le temps didactique principal et le temps d'apprentissage de l'élève génère un écart productif engageant les élèves dans un processus de dévolution puisque le milieu étant appréhendé comme « le système antagoniste du système enseigné, c'est-à-dire de l'élève » (Brousseau, 1986, p. 93).

Mais qu'en est-il des effets de décalage du temps didactique entre systèmes, présentés pourtant comme insécables, sur le processus d'enseignement-apprentissage ? Comment le système didactique auxiliaire peut-il assurer sa fonction de soutien au système didactique principal si l'absence de coordination entre ces deux temps didactiques soumet les élèves en difficulté à une double chronogenèse ?

Les différentes investigations menées à ce sujet insistent sur les divergences de temporalité à l'œuvre dans chacun de ces systèmes. Du côté du système didactique principal, le temps, linéaire, repose sur une avancée du travail excluant toute forme de stagnation ou de régression (Tambone, 2014). Du côté du système didactique auxiliaire, le temps est dérouté pour composer avec des retours en arrière (Leutenegger, 2000), des détours et des boucles de rétroaction creusant l'écart avec le temps didactique initial. Si comme vu précédemment l'enseignant, en situation de cours ordinaire, planifie l'obsolescence des objets de savoir pour en introduire de nouveaux, les objets de savoir abordés en soutien sont des objets désensibilisés ou objets insensibles (Mercier, 1996 ; Millon-Fauré, 2011).

Leur potentiel chronogène stimulé dans le milieu-classe a été en effet désactivé le temps d'un arrêt sur savoir permettant aux élèves décrocheurs de se reconnecter avec des objets passés trop vite en classe (Tambone, 2014). Le processus d'apprentissage déclenché alors, en sortant de la dynamique collective de la classe d'origine, instaure un écart jamais vraiment comblé. Il bascule dans une autre avancée du temps d'apprentissage, un temps qualifié de praxéologique et défini comme étant « la temporalité qui rend compte de l'évolution de chacun des composantes d'une praxéologie

(connaissance d'un type de tâche, d'une technique, voire d'un élément de technologie...) » (Millon-Fauré et al., 2018, p. 45). Ce temps praxéologique, en se déployant dans le hors champ de l'espace de travail collectif du milieu-classe, vient opérer une césure dans la forme du capital symbolique spécifique de l'institution classe. La focale portée sur la valeur personnelle de l'élève prive ce dernier de sa valeur sociale.

Le dispositif d'apprentissage-enseignement est à son tour privé d'une mémoire de travail du groupe-classe, alors même que l'apprentissage s'apparente à « "une mise en mémoire" par l'élève de capacités et d'informations diverses » (Brousseau et Centeno, 1991, p. 169). Dans le cas des systèmes didactiques auxiliaires la mémoire se retrouve contractée dans une structure éphémère. Ce repli sur une temporalité resserrée amène le système didactique auxiliaire à « créer sa propre norme en développant un système de valeurs à partir des objets de savoirs enseignés » (Tambone, 2014, p. 56). Cette position paradoxale voire clivante du système auxiliaire voué initialement à apporter son soutien aux systèmes didactiques principaux pose un certain nombre de problèmes du côté des savoirs, des élèves et des pratiques enseignantes :

- La focale mise sur des objets de savoirs à consolider et non à enseigner se traduit par « une épaisseur épistémique assez pauvre du fait du degré d'élémentarisation et de décontextualisations des savoirs qui y sont travaillés » (Cordoba et Lenzen, 2014, p. 23).
- Cette réduction du milieu d'étude autour d'objets de savoir éloignés de la progression didactique officielle s'accompagne d'un fractionnement des enjeux d'apprentissage, voire d'un évanouissement des savoirs (Giroux, 2004), avec le risque non négligeable d'entraîner une possible perte de référence (Tambone, 2014).
- La faible épaisseur didactique des savoirs ainsi mis à l'étude recoupée avec « la volonté de l'enseignant de faire apprendre une procédure efficace comme finalité de l'aide » (Toullec-Théry et Marlot, 2012, p. 93) peut entraîner un appauvrissement de l'enseignement (Devos-Prieur et Loubet-Gauthier, 2002).
- Le souci d'efficacité orientant l'élève sur la voie de la bonne réponse a comme conséquence de brider la prise d'initiative pourtant présentée précédemment comme un axe central de ces systèmes auxiliaires. Cette centration sur la réussite immédiate des élèves plutôt que sur l'avancée des savoirs (Amigues, 2005) s'avère inopérante une fois le milieu-classe réintégré.

- Une mise en tension s'instaure dès lors entre enjeux et activités d'apprentissage (Cordoba et Lenzen, 2014). Le retour sur des objets de savoir abordés en classe et devenus obsolètes tout comme la valorisation des compétences transversales (mémorisation, autonomie, attention...) ne garantissent pas une mobilisation productive des contenus d'enseignement. Quels jeux de tensions constructifs identifier dès lors que les objets de savoir ont été désamorçés ?
- L'appauvrissement des objets de savoir et du contexte d'action comme gage d'accessibilité aux apprentissages engage les élèves à développer des automatismes réduisant les contenus abordés à leurs seuls traits de surface et ne permettant pas aux élèves de « renouer avec le temps didactique de la classe » (Toullec-Théry et Marlot, 2012, p. 80).

Les divergences fonctionnelles ainsi identifiées dénotent une forme de mise en abîme des difficultés auxquelles les élèves ont à se confronter : à la difficulté éprouvée face aux objets de savoir déroulés dans le temps de la progression didactique vient s'ajouter une difficulté à composer avec un double système didactique générant un double « curriculum réel » (Perrenoud, 1993c). Les élèves sont alors placés dans une situation inconfortable dans la mesure où « le temps didactique en classe de soutien court toujours derrière celui de la classe ordinaire correspondante et ne le rattrape, de fait, jamais » (Leutenegger, 2000, p. 243). Le double assujettissement qui en découle, en croisant de façon non synchrone temps linéaire du système didactique principal et temps dérouté du système didactique auxiliaire, se révèle au final déroutant pour des élèves qui, dès leur classe d'origine, ne parviennent pas à se saisir des enjeux du contrat didactique (Toullec-Théry, 2015).

La mise en tension de cette double chronogenèse dissonante génère le risque de « créer un conflit de loyauté pour l'élève qui serait dans l'incapacité de hiérarchiser les deux systèmes » (Tambone, 2014, p. 57). Ce conflit de loyauté pour les élèves entre en résonance avec un autre conflit touchant les instances professionnelles, un « conflit de critères » (Félix et al., 2012). Les investigations menées dans ce domaine mettant au jour l'existence de nombreux compromis entre binômes internes ou externes au sein de ces dispositifs (Lataillade, 2003).

Il ressort de ces études que la forte centration sur les questions d'organisation, de gestion de classe ou de méthodologie qui s'instaure entre les dyades relève plus d'une partition croisée que d'une véritable action coordonnée. La gestion didactique qui en

découle est contrastée « malgré les similitudes de surface des tâches proposées » (Cordoba et Lenzen, 2014, p. 5). Les analyses minutieuses menées depuis le terrain d'action des dyades concernées révèle des écarts dans « la finesse d'adaptation de certains gestes professionnels » (Leroy, 2005, p. 105). Elles font ressortir une absence de synchronicité dans les postures d'intervention de chaque membre du binôme, de la même façon qu'a été établie une absence de synchronicité entre systèmes.

Ce double déficit de synchronicité s'explique en partie par la faible évocation de l'activité dans son essence entre les différents acteurs (Amans-Passaga, 2010 ; Cordoba et al., 2014). Quand bien même certaines recherches pointent l'hypothèse d'une possible émergence d'objets nouveaux dans l'écosystème didactique *via* l'apparition de nouveaux acteurs, il s'avère que ces derniers, soumis aux contraintes institutionnelles en vigueur dans le système éducatif, vont se retrouver triplement assujettis : au milieu scolaire, au milieu didactique, aux enseignants. Un tel assujettissement peut conduire à une surenchère normative (Leroy, 2005) avec des protagonistes se retrouvant « prisonniers de prêts à penser relatifs à la difficulté scolaire et à l'aide afférente » (Toullec-Théry et Marlot, 2012, p. 94).

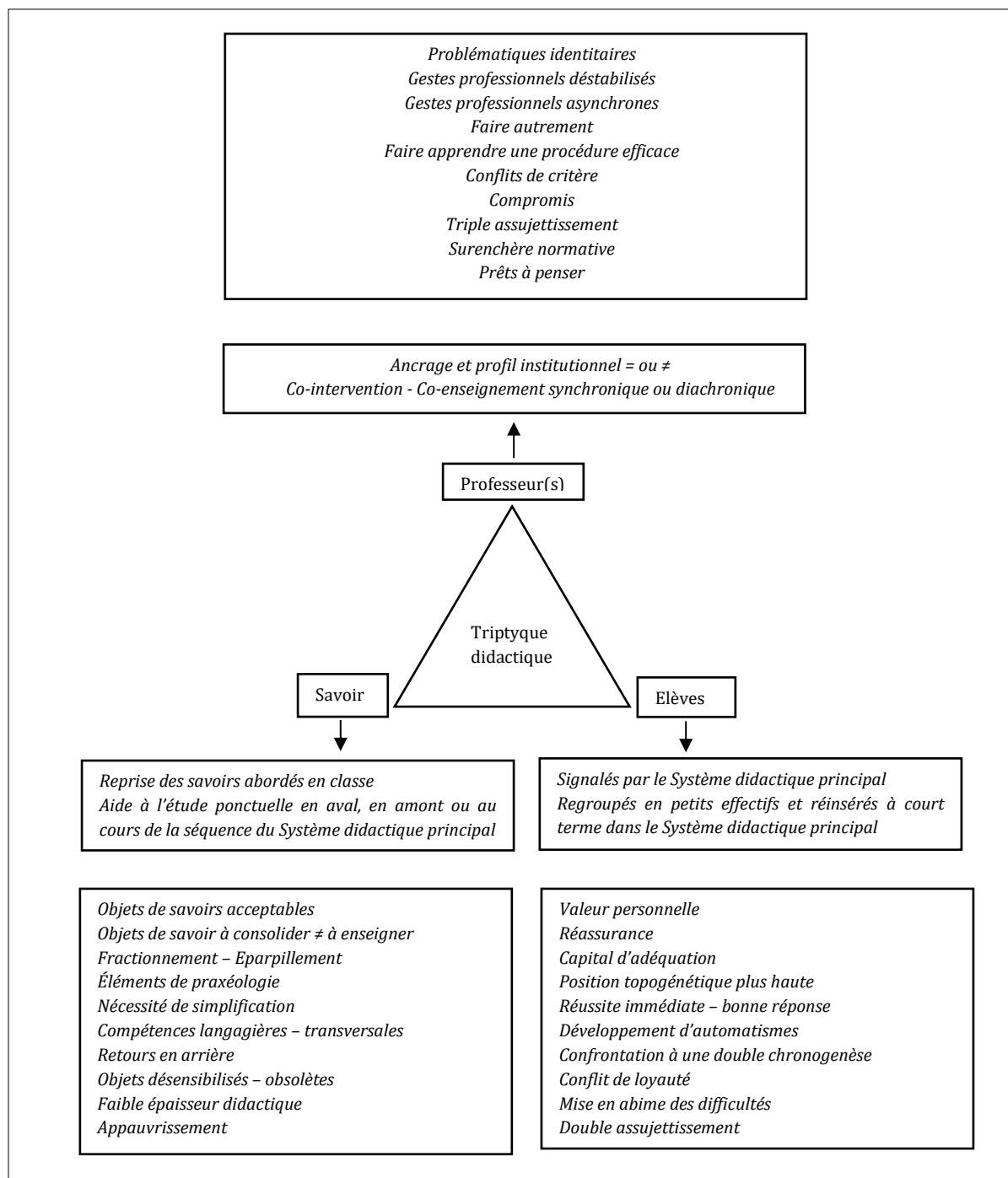
Face à la complexité des modalités d'agencement de ces différents systèmes didactiques ainsi qu'au bilan mitigé de leur impact sur la coordination des actions et sur les apprentissages des élèves qui en découle, certaines études mettent en perspectives des axes possibles de réflexions et d'investigations à venir. Nous en retenons plus précisément deux. Le premier concerne l'intérêt porté à l'élaboration d'outils didactiques qualifiés d'objets migrants ou d'objets du lien (Nédélec-Trohel, 2014 ; Tambone, 2014). La mise en œuvre et l'exploitation de ces objets migrants abordés en tant que vecteurs de lien et de liant possibles entre le système didactique auxiliaire et le système didactique principal sont ainsi présentées comme voie de substitution à l'usage contre-productif d'objets de savoirs désensibilisés lors des séances de soutien. Le second point abordé met l'accent sur l'importance de ménager des espaces et des temps de réflexion amenant les différents protagonistes à partager une certaine épistémologie professionnelle (Amans-Passaga, 2010 ; Cordoba et al, 2014).

7. Bilan

A l'issue de ce premier tour d'horizon concernant la question des apports et limites de l'incidence des systèmes didactiques auxiliaires sur l'action enseignants/élèves, il est

possible de revenir sur la figure 1 afin d'en proposer une nouvelle version (Figure 2) étayée par l'analyse menée.

Figure 2
Système didactique auxiliaire (SDA). Apports et limites



Dans notre revue de littérature, nous avons évoqué un enjeu, celui d'identifier des axes de réflexion relatifs à des questionnements. Nous retenons de cette revue de littérature la trame réflexive suivante :

- Le modèle bureaucratique-professionnel assimilant le système scolaire à un sous-système social va connaître, dans les années 1980, *via* l'émergence de nouveaux concepts (société éducative, paradigme de l'émancipation) une forme de mutation générée par un ensemble de réformes.
- Au schéma unifié reposant sur des directives nationales et renvoyant à un enseignement de masse va venir se substituer une logique de différenciation visant à lutter contre l'échec scolaire et reposant sur un processus de contractualisation territoriale (Van Zanten, 2004).
- Le travail partagé prend alors son essor dans cette dynamique de complexification et d'élargissement des pratiques d'enseignement vers des pratiques enseignantes. Des jeux de perméabilités découlant de cette configuration vont se déployer au sein d'un espace contextualisé, l'établissement scolaire. Une logique de réseaux se développe. Elle réunit une communauté éducative ancrée dans un territoire apprenant croisant éducations formelles, informelles et non formelles (Garnier, 2018).
- Le déplacement de gouvernance (Maroy 2005) qui se déploie au sein de la cité par projets (Boltanski et Chiapello, 1999) est relativisé par des études mettant en avant une ruse de l'organisation bureaucratique (Barrère 2013). La ventilation prescrite des responsabilités n'exclue pas le maintien d'un contrôle central à distance (Peeters et Charlier 1999).
- L'établissement en tant qu'unité sensible du système scolaire joue un rôle clé. Il participe à un cercle vertueux instaurant un rapport de causalité entre décentralisation, travail collectif et réussite des élèves. Cette vision romantique de l'autonomisation des établissements (Maulini et Progin 2016) entre en tension avec une autre approche mettant en exergue les soubassements managériaux de nouveaux paradigmes organisationnels qui, tout en visant l'efficacité, génèrent une mise en concurrence larvée entre établissements et entre pairs (Fabiani, 2012).
- La dynamique de multirégulation traversée par des prescriptions enjoignant au travail collectif va connaître des degrés de réceptivité variables, entre travail partagé choisi et travail partagé subi, en fonction de l'histoire et des cultures scolaires des pays concernés.

- L'instauration institutionnelle de cette extension en largeur des contenus enseignés va s'accompagner de nouveaux rapports de voisinage/voisinance selon le degré d'interactions entre partenaires (Lebeaume et Valtat, 2007).
- Concernant plus précisément les interactions et rapports de place entre binômes externes, sont identifiés des conflits de critères potentiels (Félix et al., 2012) liés à des écarts de cultures et de gestes professionnels (Brière-Guenoun, 2014) ainsi qu'une faible évocation de l'activité dans son essence (Cordoba et Lenzen, 2014).
- Concernant les lieux de mise en œuvre de ces nouvelles formes professionnelles, le rôle joué par les projets et par la périphérie s'affirme. L'instauration dans des zones marginales d'initiative portées par des pédagogies du détour propose un traitement différencié de la difficulté scolaire.
- Tout un ensemble de dispositifs présentés comme des protocoles de travail fédérateurs vont être développés pour réconcilier les élèves avec la scolarité et combler un présumé manque socio-culturel.
- L'ensemble de ces dispositifs, qui convoque de façon quasi systématique du travail partagé, peut être réduit en deux grandes catégories, celles dédiées au soutien scolaire et celles consacrées aux actions culturelles et artistiques.
- Les études sociologiques consacrées à cette montée exponentielle des dispositifs mettent l'accent sur la dimension consensuelle d'espaces technicistes traversés par des préoccupations d'ordre organisationnel privilégiant objets et instruments (Derouet, 1992) au détriment d'une portée symbolique.
- Un certain nombre d'étude menées en sociologie, ergonomie et didactique investiguent les rouages de ces dispositifs de bienveillance (Belin 2002). Elles montrent que cette pédagogie du détour s'accompagne d'une stratégie, celle d'un retour déguisé sur les objets de savoirs qualifié de feinte pédagogique (Henri-Panabière, 2013).
- Cette pédagogie du détour va prendre forme au sein de systèmes didactiques externes aux systèmes didactiques principaux. Un phénomène de déroutage du temps didactique principal va s'opérer alors même que l'ordre d'apparition et de disparition des objets de savoir se joue en situation d'apprentissage sur cet axe du temps (Chevallard et Mercier, 1987).
- L'émergence d'une double chronogenèse a comme conséquence de provoquer chez les élèves un conflit de loyauté (Tambone, 2014).

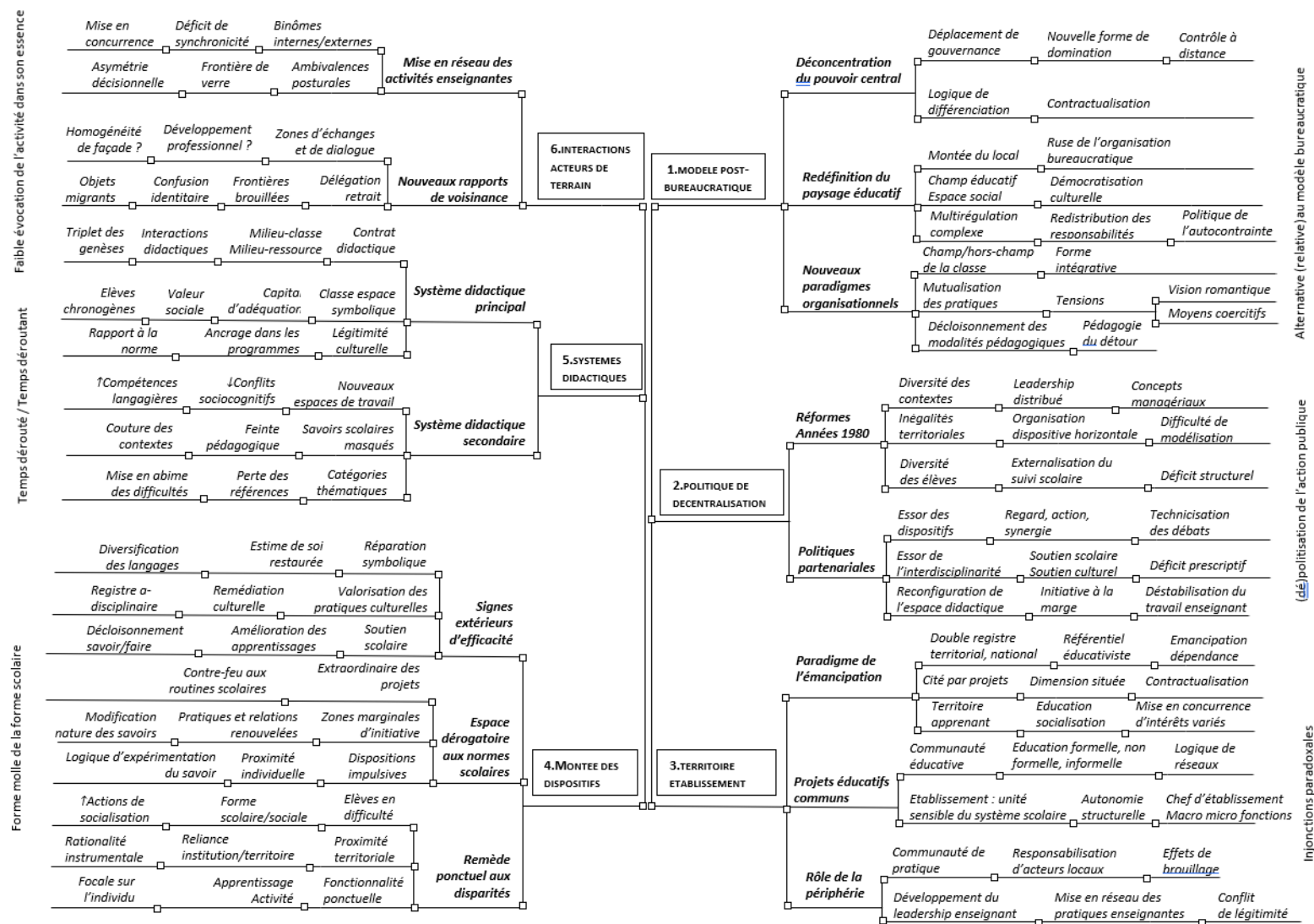
- Les objets de savoir abordés en soutien sont des objets de savoir désensibilisés (Millon-Fauré, 2011). Eloignés de la progression didactique du groupe classe ils génèrent chez les élèves une perte de valeur sociale (Tambone et Mercier, 2003).
- Un phénomène de transfert d'une logique de décomposition et de décontextualisation des savoirs travaillée dans le système didactique principal vers des actions de socialisation et d'ancrages thématiques est identifié, alors même que dans le champ scolaire les apprentissages ne procèdent pas par thèmes mais par disciplines.
- A charge pour les élèves d'assurer les opérations de couture des contextes (Netter, 2016) entre objets de savoir actifs/objets de savoirs désamorçés, catégories thématiques/catégories scolaires, mais aussi entre les différentes ambivalences posturales enseignants/intervenants.

Ces dispositifs déployés en périphérie pour réconcilier les élèves avec la scolarité, en déclenchant un double déficit de synchronicité entre systèmes ainsi qu'entre binômes, semblent créer une forme de mise en abîme des difficultés et des inégalités tout en amplifiant la charge psychique des enseignants.

7.1. Schéma arborescent

Nous sommes en mesure de procéder à une synthèse que nous présentons ci-après sous la forme d'un schéma arborescent (Figure 3) qui prend appui sur les axes de réflexion de notre revue de littérature dont nous avons extrait différents repères notionnels. Ces repères organisés sous forme rhizomatique ont contribué à opérer un effet de bascule entre une pensée linéaire déroulée au fil de l'écrit et une pensée rayonnante rattachée à la « structure trichotomique » du territoire du professeur (Chevallard, 1997, p. 17). Cette synthèse permet de revenir sur l'ensemble des accroches notionnelles abordées dans le déroulé de l'écrit tout en créant des jeux d'association délinéarisés. A été évacuée de ce schéma la partie consacrée au modèle bureaucratique-professionnel dans la mesure où cette structure organisationnelle laisse peu d'espace au travail partagé. Pour chacune des entrées retenues, nous avons procédé par ouvertures successives en dépliant différentes strates notionnelles, pour, une fois parvenue au terme de ce processus, ménager sur chacun des axes latéraux une focale sur les points nodaux de ce schéma arborescent.

Figure 3
Les différentes approches du travail partagé



7.2. Transition

Que retenons-nous de ce travail de synthèse ainsi que des jeux d'association émergeant de l'arborescence proposée ? Un certain nombre d'indices notionnels traversant les différentes entrées de cette revue de littérature nous interrogent dans la mesure où ils pointent des critiques non négligeables sur les effets du travail partagé, et ce quelle que soit l'échelle d'investigation scientifique retenue. Il est question en effet de « ruse de l'organisation bureaucratique », de « politique de l'auto-contrainte » (1. Modèle post-bureaucratique), de « déficit structurel », de « déficit prescriptif » (2. Politique de décentralisation), d'« effets de brouillage » et de « conflit de légitimité » (3. Territoire-Etablissement), de « modification de la nature des savoirs » et de « forme molle de la forme scolaire » (4. Montée des dispositifs), de « feinte pédagogique » et d'« évanouissement des savoirs » (5. Systèmes didactiques), ainsi que de « confusion identitaire » et de « déficit de synchronicité » (6. Interactions acteurs de terrain). Le recoupement de ces différentes investigations scientifiques débouche sur un double constat : une mise en abîme des difficultés du côté des élèves ainsi qu'une augmentation de la charge psychique du côté des enseignants. Nous nous interrogeons sur le bien-fondé de ce travail partagé en termes de plus-value didactique et professionnelle : quelle visée constructive et productive accorder à ces nouvelles modalités de travail ? Ces interrogations, qui émergent en aval de notre revue de littérature, impactent la pertinence de l'orientation de notre propre travail de recherche. Face à de telles réserves, une problématique se pose : quel développement donner à une étude consacrée à la mise en réseau des pratiques professionnelles alors même qu'un certain nombre de voyants scientifiques mettent en avant un échec des conditions de viabilité du travail partagé au sein des différents dispositifs investigués ?

Les réserves et critiques portées à l'encontre des effets du travail partagé sur les pratiques d'enseignement ainsi que sur les pratiques enseignantes nous semblent entrer en résonance avec certaines orientations du courant de la recherche en psychopathologie du travail. Nous proposons donc de poser quelques repères relatifs à ce courant de recherche afin d'en extraire de possibles mises en perspectives.

7.2.1. Un point sur la psychopathologie du travail

La psychopathologie du travail, née de la rencontre entre la psychanalyse et l'ergonomie (Adandogou, 2016) va se développer en France dans les années 1970. Elle s'intéressera dans un premier temps aux effets de l'organisation du travail sur le fonctionnement psychique des individus (Dejours et Abdoucheli, 1990) et pointera l'existence d'un décalage entre les phases de conception et d'exécution du travail (Dejours et Molinier, 1994). Confrontés à un système de contraintes complexes les acteurs de terrain auront à faire face à un conflit de logiques (Hubault, 1995) entre le travail prescrit et le travail réel (De Montmollin, 1986 ; Leplat, 1980) en suppléant aux insuffisances et aux injonctions contradictoires. La part de résistance du réel ainsi que le processus d'ajustement et de compensation déployé pour pallier à cet état de fait ont comme conséquence d'augmenter la « participation affective de l'homme à sa situation de travail » (Dejours, 1980, p. 82) et de générer de la souffrance au travail. La psychopathologie du travail va alors s'intéresser aux procédures défensives déployées pour faire face à cette souffrance. Définie comme « l'analyse dynamique des processus psychiques mobilisés par la confrontation du sujet à la réalité du travail » (Dejours, 2016, p. 71), la psychopathologie du travail connaîtra cependant dans les années 1980 un changement d'appellation à la suite des résultats des données empiriques recueillies sur le terrain. Les issues des interactions ordinaires n'étant pas toujours pathologiques, un renversement théorique conséquent va en effet ouvrir la voie à une nouvelle approche qualifiée de psychodynamique.

7.2.2. Un point sur la psychodynamique du travail

Ce glissement sémantique a son importance : la psychodynamique du travail va en effet s'intéresser plus particulièrement aux stratégies de régulation mises en œuvre par chaque exécutant pour pallier à ce qui n'est pas donné par l'organisation prescrite du travail et pour adapter cette dernière à ses besoins, « voire pour la rendre plus congruente avec son désir » (Dejours, 2016, p. 146). En considérant les acteurs de terrain comme étant à la fois « agis par » et « agissant sur » l'organisation du travail (Alderson, 2004, p. 245), la psychodynamique ouvre un nouvel espace de réflexion. Seront alors analysées les conditions psycho-affectives mais aussi sociales contribuant à développer l'exercice d'une intelligence qualifiée de « rusée ». Cette intelligence « fonctionne toujours par rapport à

une réglementation pré-donnée (par l'organisation officielle du travail), qu'elle subvertit pour les besoins du travail et en vue d'atteindre des objectifs par des procédures plus efficaces que par l'utilisation stricte des modes opératoires prescrits » (Dejours, 2016, pp. 90-91). Seront également thématiques un certain nombre de « requisits sociaux de l'intelligence rusée » (Dejours, 2016, p. 92) : résonance symbolique, validation sociale, reconnaissance d'utilité (par la hiérarchie), reconnaissance d'originalité (par les pairs), collectif de règle *versus* collectif de défense, souffrance créatrice *versus* souffrance pathogène. Définie comme « l'analyse psychodynamique des processus intersubjectifs mobilisés par les situations de travail » (Molinier et Flottes, 2012, p. 52), la psychodynamique du travail composera alors avec un triple niveau de relations, à l'objet de l'action, aux personnes concernées et à soi-même (Vézina, 2000). Une importance particulière sera accordée aux actes intersubjectifs entre sujets : « En toute circonstance, en toute situation, le travailleur n'est jamais considéré comme individu isolé. Il est toujours partie prenante dans des relations » (Dejours, 2016, p. 96).

7.3. Mises en perspectives

Le renversement théorique ainsi exposé nous intéresse. Plus précisément le rôle joué par la mobilisation individuelle et collective de « l'intelligence rusée » dans les jeux de tensions croisant contexte synchronique, entendu comme « l'organisation du travail et les rapports sociaux de travail dans l'actuel » (Dejours, 2016, p. 185) et contexte diachronique, l'histoire du sujet. Le versant créatif et inventif activé par cette forme d'intelligence, qualifiée également d'intelligence pratique (Dejours, 1996) ou d'intelligence de l'action (Pastré et al., 2006), nous amène en effet à reconsidérer ce que nous avons identifié précédemment comme un échec possible des conditions de viabilité du travail partagé. Il nous semble ainsi opportun de nous concentrer sur les différentes phases de microrégulations et de microsolutions à la manœuvre dans la face cachée du travail (Dejours, 2016), plus précisément dans la face cachée du « réel de l'activité » (Clot, 1999). Ce concept d'activité, tout comme les concepts de travail prescrit et de travail réel ont été élaborés par les ergonomes – la psychopathologie et la psychodynamique du travail se situant à la croisée de différents champs scientifiques comme précisé antérieurement. L'analyse de l'activité a ainsi donné lieu à des approches pluridisciplinaires en sciences humaines et sociales (anthropologie, didactique, ergonomie, psychologie, sociologie, etc.) puisque « par définition un seul courant d'étude

ne peut couvrir à lui-seul l'analyse de la totalité des conduites et des phénomènes observés » (Albero, 2013, p. 95).

Notre attention s'est plus particulièrement portée sur deux approches disciplinaires relevant toutes deux de l'entrée par l'activité et dont nous présentons ci-après les points saillants :

- L'ergonomie dite de langue française ou ergonomie de l'activité, dont « l'intervention est directement liée à la formation et au développement de l'activité professionnelle » (Yvon et Saussez, 2010, p. 15).

La face cachée du travail réel, entendue comme débordant le registre des prescriptions et des normes, constitue le cœur des investigations scientifiques du champ de l'ergonomie de l'activité (Wisner, 1995 ; Falzon, 2004). La spécificité et l'intérêt de cette approche consiste à distinguer le travail prescrit du travail réel (Leplat et Hoc, 1983) sans pour autant en proposer une lecture cloisonnée voire opposée. La mise en action du travail prescrit, en s'opérationnalisant au sein du réel de l'activité (Clot, 1999) s'accompagne chez les acteurs de terrain de dilemmes générant des ressentis variables : satisfaction, déception, voire souffrance. Un des enjeux de la recherche en ergonomie concernera l'interprétation des conflits de logique (Hubault, 1995) et ce dans une conception historico-développementale de l'activité individuelle et collective (Vygotski, 1985). L'attention portée à l'ergonomie de l'activité est sous-tendue par les mises en correspondances que nous établissons entre certains axes de réflexion de notre analyse socio-historique, de notre revue de littérature et les concepts scientifiques de ce champ théorique. Nous retenons le rôle levier joué par les prescriptions, l'approche productive et constructive de l'écart existant entre le travail prescrit et le travail réel, l'attention portée aux dilemmes professionnels ainsi que la lecture historico-développementale de l'activité individuelle et collective (Vygotski, 1985). La question du développement de l'expérience professionnelle entre également en résonance avec la demande de l'établissement partenaire de notre travail de recherche.

- La théorie de l'action didactique conjointe, dont « l'analyse ascendante de la transposition didactique en prise avec les pratiques ordinaires rend possible l'investigation des phénomènes didactiques en tenant compte tout autant des sujets que des savoirs » (Brière et Espinassy, 2021, p. 22).

La théorie de l'action didactique conjointe (Schubauer-Leoni et al., 2007 ; Sensevy et Mercier, 2007) s'inscrit dans le cadre des approches didactiques. Elle s'intéresse aux

phases d'interactions didactiques. L'analyse des conduites de réglage du binôme enseignant - élèves étudié en tant que système sous-tendu par un contrat didactique (Brousseau, 1980) pointe l'existence d'une sémiose partagée par les différents protagonistes. Trois catégories fonctionnelles qualifiées de triplet des concepts (mésotopo-chrono-genèses) précédemment évoquées ainsi que quatre structures de l'action (Définir, réguler, dévoluer, institutionnaliser) spécifient la grammaire de l'action didactique. Les investigations menées au sein des pratiques ordinaires, en portant leur attention sur la question de la fonctionnalité didactique ainsi que sur l'agir de l'enseignant permettent « de mettre en évidence les manières dont les savoirs fonctionnent en actes » (Brière-Guenoun, 2014, p. 56).

La jonction que nous établissons entre l'ergonomie de l'activité enseignante et la théorie de l'action didactique conjointe opère une connexion entre le registre de l'activité professionnelle et celui des interactions didactiques qui nous semble cohérente à exploiter pour répondre à une demande mettant en vis-à-vis comme évoqué précédemment unités disciplinaires et cohérence collective.

Nous sommes désormais en mesure de présenter les orientations de notre cadre théorique.

DEUXIEME PARTIE. CADRE THEORIQUE ET PROBLEMATIQUE DE LA RECHERCHE

Orientations retenues

Dans cette partie, composée de trois chapitres, nous exposerons les orientations épistémologiques constitutives du cadre théorique dans lequel notre étude s'inscrit et à partir duquel seront élaborées les questions de recherche en relation avec la question initiale.

Le chapitre 3 sera dédié à la présentation du parti pris retenu et des concepts majeurs sous-tendant notre approche ancrée dans le champ de la psychologie historico-culturelle (Vygotski, 1985) et de l'ergonomie de l'activité enseignante (Amigues, 2003, 2009 ; Felix et Saujat, 2015). Nous opèrerons des liaisons avec le champ de la clinique de l'activité (Clot, 2008a ; 2011).

Dans le chapitre 4 nous interrogerons la pertinence d'élaborer un « corps de connaissances »²⁷ incluant les apports des approches didactiques. Nous prendrons appui sur l'analyse de travaux de recherche ayant établi des passerelles entre le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité et de la didactique pour interroger la nature et les enjeux de cette relation avant de revenir sur notre travail de recherche pour en caractériser plus précisément la trame.

Dans le chapitre 5 nous opèrerons une ouverture sur la spécificité de notre terrain de recherche et prendrons appui sur l'analyse de quelques éléments de contexte de façon à engager un processus de problématisation reliant les données du cadre théorique retenues au milieu de travail avec lequel nous menons cette intervention-recherche.

²⁷ IVe congrès international d'ergonomie de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF), 1969.

CHAPITRE 3. Approche ergonomique de l'activité

1. Les apports de la psychologie et de la sémiotique soviétiques

Nous avons choisi pour présenter le parti-pris théorique retenu de dérouler notre réflexion en partant de l'explicitation d'un certain nombre d'orientations propres à la psychologie et à la sémiologie soviétiques (Bakhtine, 1984 ; Leontiev, 1976 ; Vygotski, 1985). La présence de passerelles épistémologiques étant régulièrement évoquée dans la littérature scientifique, nous nous sommes plus particulièrement focalisée sur les axes théoriques ayant contribué à fertiliser le champ de l'ergonomie et de la théorie didactique conjointe. Il est en effet question de d'emprunt (Laurent-Marsero, 2014), d'enracinement (Clot, 2011), de reprise (Moussay, 2009), de bénéfices (Faïta, 2001), de ressources (Clot, 2001a) etc.

Un des concepts de la pensée vygotskienne, l'expérience historique, renvoyant à « l'utilisation la plus large de l'expérience des générations précédentes » (Vygotski, 2003, p. 71), il nous a ainsi semblé cohérent d'opter pour une approche chronologique afin de préparer le terrain de la présentation de notre cadre théorique depuis le terreau de cette filiation scientifique. Notre souci ne relève pas d'une volonté de cloisonner cette approche ; nous souhaitons plutôt établir un dialogue raisonné entre ces jeux de filiation.

1.1. Lev Semionovitch Vygotski

1.1.1. Repérages

Sans prétendre à une investigation exhaustive de la pensée vygotskienne, toujours active dans le champ de la recherche en sciences humaines et sociales (Clot, 1999 ; Rochex et al., 2018 ; Wisner, 1997) nous prendrons essentiellement appui pour poser les jalons de notre réflexion sur deux publications de l'auteur (Vygotski, 1985 ; 2003) ayant posé et étayé les bases épistémologiques d'une « dialectique du renversement » (Sève, 2018, p. 63), en rupture avec les théories réflexologiques de l'époque.

Vygotski va nourrir ses premières orientations scientifiques en développant une approche critique de la psychologie objective et de la phénoménologie, toutes deux dominant le champ de la psychologie soviétique dans les années 1920. Concernant plus

précisément les écoles réflexologiques fondées par Pavlov et Bekhterev, il pointe une faille conséquente. En réduisant le comportement humain à une association de processus-réflexes élémentaires refoulant hors du champ d'étude toute forme de réactions « non visibles à l'œil nu » (Vygotski, 2003, p. 63), les dimensions complexes des conduites humaines s'avèrent être les grandes oubliées des investigations menées. A l'étude de la conscience, ressort du comportement humain, est ainsi privilégiée la recherche « des principes universels, s'étendant non seulement au comportement de l'animal et à celui de l'homme mais à tout l'ensemble du monde » (*Ibid.* p. 62). Une telle approche, qualifiée de « psychologie sans conscience » (*Ibid.* p. 63) propose une vision incomplète du comportement humain. « En ignorant le problème de la conscience, la psychologie se ferme elle-même la voie d'accès à l'étude des problèmes un tant soit peu complexes du comportement humain » (*Ibid.* p. 62). Dans le même ordre d'idée, une méthode introspective tournée vers ce que peut dire le sujet de son expérience subjective est toute aussi incomplète. C'est à démêler les fils de la conscience humaine que va s'atteler Vygotski en introduisant le concept d'expérience redoublée. « Est conscience ce qui se transmet à d'autres systèmes et y suscite un écho » (*Ibid.* p. 79).

1.1.2. Genèse historico-culturelle des fonctions psychiques supérieures

Le mécanisme de la conscience est alors défini comme une « réfraction réitérée des réflexes » (Vygotski, 2003, p. 79) reposant sur une activation de réactions primaires renforcées, infléchies, voire altérées par un faisceau de réactions secondaires. Identifiant et catégorisant différents types de réflexes – réflexes inhibés, pensés mais non exprimés, réflexes réversibles, réactions à des excitants « provenant d'autrui et pouvant être recrées pas chacun » (Rochex, 1997, p. 115), Vygotski pose deux pièces maîtresses sur l'échiquier de ses investigations scientifiques.

Le premier temps fort de sa réflexion concerne le repérage d'une activité immergée plurielle et hiérarchisée au sein de laquelle se livre une « lutte entre différents récepteurs pour un champ moteur commun » (*Ibid.*, p. 74). Non observable depuis un regard extérieur, non détectable pour qui resterait centré sur « des succédanés de pensée (...), des bribes, des parcelles de toutes sortes, de l'écume » (*Ibid.*, p. 87), l'identification de cette activité souterraine permet à Vygotski de montrer que les réactions dominantes ne constituent qu'une partie de l'activité humaine. Une telle approche, appréhendant la conscience comme « l'expérience vécue d'expériences vécues » (*Ibid.*, pp. 78-79), conduit

Vygotski à mettre à mal les orientations réflexologiques. Ces dernières, concentrées sur les réflexes émergents s'avèrent en effet incapables de repérer dans le comportement humain les mises en tension à l'œuvre entre les réactions discernables, observables, et d'autres réactions qui, bien que souterraines et non accessibles à l'œil nu, n'en relèvent pas moins d'une réalité tout aussi incontournable. L'identification de possibilités non réalisées dans l'étude du comportement humain, tout en ouvrant la voie à un renouvellement paradigmatique en rupture avec la psychologie traditionnelle, fait émerger un questionnement d'ordre méthodologique sur les modalités d'accès au mécanisme, au contenu et à la structure de la conduite humaine. Ni les méthodes objectivistes des écoles réflexologistes ni les méthodes d'introspections expérimentales mises en œuvre au sein de l'école de Würzburg ne permettent en effet de saisir, non plus la résultante de réflexes, mais « le processus dialectique et dynamique entre le monde et l'homme et au sein de l'homme qu'on appelle comportement » (*Ibid.*, p. 76). Comment dès lors élaborer une approche méthodologique qui, « selon les termes utilisés par Vygotski (1931/1978) s'efforce d'élucider la dynamique du développement plutôt que d'en étudier les formes fossilisées post-mortem » (Rochex, 1997, p. 118) ? L'observation directe de l'activité ne pouvant à elle-seule englober la dimension complexe des conduites humaines, « une refonte radicale des méthodes d'expérimentation s'impose pour étudier les activités inhibées qui agissent à l'insu de l'expérimentateur » (Clot, 2011, p. 20)²⁸.

Le deuxième temps fort de la réflexion vygotskienne consiste à relier l'expérience redoublée à deux autres formes d'adaptation active du comportement humain au milieu, l'expérience historique et l'expérience sociale (Vygotski, 1985). La prise en compte de ces deux formes d'expérience engage Vygotski à appréhender la conscience non comme un processus d'auto-équibration d'origine interne (Piaget, 1975) mais comme une activité historico-culturelle générée et sous-tendue par une coordination collective. « La conscience est en quelque sorte un contact social avec soi-même » (Vygotski, 2003, p. 91).

1.1.3. Instruments psychologiques et acte instrumental

La primauté de l'élément social et des circonstances concrètes de l'activité sur la conscience va engager Vygotski sur la voie d'une psychologie matérialiste (Guillain, 2013). Il accordera une attention toute particulière au rôle joué par la médiation des outils

²⁸ Nous reviendrons sur ce questionnement mettant en tension le vécu et le vivant (Clot, 2011) lors de la présentation du cadre méthodologique de notre recherche.

et des instruments dans les conduites humaines, plus précisément à leur impact sur le développement et la transformation des individus : utiliser, manipuler un outil relève de procédures dépassant la sphère du nécessaire et de l'adaptation. Chaque outil a été socialement élaboré, socialement transmis, depuis l'expérience des générations antérieures, puisant ainsi leur origine dans l'histoire sociale et culturelle des hommes. Cette dimension socio-historique de l'activité engage chaque individu, non à s'adapter à ces outils mais à se les approprier, voire à se les ré-approprier. C'est au cours de cette phase de ré-appropriation que va se livrer une « lutte entre différents récepteurs pour un champ moteur commun » (Vygotski, 2003, p. 74). Le déroulé et l'issue de cette lutte, marqués par l'émergence d'un réalisé parmi une infinité de possibles, vont entraîner une modification non seulement du comportement de chaque individu mais également de la structure de l'activité. Des phases de médiations sociales et intersubjectives vont ainsi se déployer au sein d'une zone interactive que Vygotski qualifiera de zone de proche développement (Vygotski, 1985). Le concept de médiation acte une étape décisive dans la pensée vygotskienne. Vygotski va en redéfinir les contours en prenant appui sur le croisement de trois domaines : la psychologie, la philosophie marxienne, la sémiotique (Wertsch, 1985). Vont être adjoints aux instruments matériels engageant l'homme à agir sur son milieu les conduites sémiotiques que Vygotski regroupera sous l'appellation d'instruments psychologiques. Ces derniers sont appréhendés comme des élaborations artificielles formant des systèmes complexes. L'activité est alors abordée comme une matrice au sein de laquelle interagissent les individus avec des objets matériels et symboliques générés par des activités historiquement et socialement situées. Entrant en résonance avec ce que Rabardel (1995) qualifiera d'artefacts quelques décennies plus tard, ces instruments psychologiques renvoient à différentes catégories sémiotiques : « le langage, les diverses formes de comptage et de calcul, les moyens mnémotechniques, les œuvres d'art, l'écriture, les schémas, les diagrammes, les cartes, les plans, tous les signes possibles » (Vygotski, 1985, p. 39). Nous reviendrons sur les (en)jeux relationnels s'installant dans l'activité langagière entre le mot et l'expérience lorsque nous aborderons le concept de genre de discours (Bakhtine, 1984).

Vygotski va qualifier la forme que prend l'activité humaine lorsqu'elle utilise l'instrument psychologique d'acte instrumental, un acte instrumental sous-tendant la relation dialogique entre connaissance et action. « Intégré dans le processus comportemental, l'instrument psychologique modifie le déroulement et la structure des

fonctions psychologiques en déterminant par ses propriétés la structure du nouvel acte instrumental » (Vygotski, 1985, pp. 39-40). Cette attention scientifique portée à l'acte instrumental vient potentiellement éclairer les rouages de l'intelligence pratique précédemment évoquée tout comme les soubassements des rapports de corrélation microrégulations / microsolutions en jeu dans la face cachée du travail (Dejours, 2016). Nous pensons opportun de mettre en réserve cette notion. Nous procèderons de même avec les autres notions abordées dans ce premier temps d'investigation théorique. Le réseau sémantique ainsi constitué – instruments psychologiques, expérience redoublée, expérience historique, expérience sociale, possibilités non réalisées, développement – va nous permettre d'aborder les axes saillants du champ de l'ergonomie tout en préparant la mise en perspective épistémologique de notre propre travail de recherche.

1.2. Alexis Nicolaïevitch Leontiev

1.2.1. Repérages

Leontiev, tout comme Vygotski dont il fut l'élève et le collaborateur, va s'attacher à étudier le psychisme en s'appuyant sur les ressorts de l'activité matérielle. Il considère que l'activité concrète ne peut être réduite à un mécanisme d'extériorisation et d'adaptabilité de l'activité psychologique à son environnement. Au rapport d'équivalence abordant l'activité concrète comme la manifestation de l'activité psychologique, il va privilégier une approche dynamique et productive de cette activité, défendant l'idée que la pensée naît de la vie. « En tant que contact direct avec la réalité matérielle, l'activité se modifie, s'enrichit » (Leontiev, 1979, p. 142). Cet auteur pointe l'existence au sein de ce processus d'un ensemble de rapports en tension médiatisant les relations des hommes avec le monde environnant. « La personnalité de l'homme, de même que sa conscience, n'est en aucun cas préexistante à son activité, elle est engendrée par l'activité » (Leontiev, 1979, p. 192). Le détour par l'analyse que fait Leontiev (1976) de la chasse collective, et plus précisément de la place du rabatteur de gibier dans cette activité collective, va nous permettre de poser quelques repères au sujet de la complexité des différentes étapes du développement du psychisme dans le temps de l'activité matérielle.

1.2.2. Le rabatteur, le gibier et l'activité collective

Leontiev va repérer dans l'organisation primitive de la chasse au gibier une contradiction entre la visée centrale de la chasse, traquer et attraper du gibier pour s'en

nourrir, et l'action singulière du rabatteur consistant à faire fuir le gibier convoité. Au premier regard, cette stratégie vient contrarier voire desservir la visée collective et le résultat escompté, comme si les rouages de l'action immédiate et singulière du rabatteur court-circuitaient le résultat final en s'engageant dans des modalités d'action relevant d'un autre registre. Une lecture plus avisée de cette organisation, attentive, non pas à une approche cloisonnée de la pratique collective et de la pratique individuelle des chasseurs mais à une appréhension dialogique situant l'une par rapport à l'autre permet de dépasser ce clivage apparent pour comprendre ce qui se joue au-delà de l'immédiateté de l'action. Loin d'être décalée, cette action du rabatteur prend place dans une stratégie collective. En effrayant le gibier, l'action qui en est à l'origine prépare le terrain des autres chasseurs et apporte à l'activité une consistance en termes de résultats qu'elle n'aurait pas eu en l'absence de ce couplage action individuelle/action collective. Cette mise en correspondance stratégique à l'œuvre dans l'activité concrète entre rabatteur et collectif des chasseurs montre que l'activité ne résulte pas d'une juxtaposition d'actions individuelles mais relève, en écho à la pensée vygotskienne, d'une expérience sociale dont la dynamique n'est pas toujours visible à l'œil nu. Entre l'acte individuel et les effets de cet acte viennent s'intercaler des rapports d'échanges d'activité (Leontiev, 1979) au sein d'un territoire commun nourri d'une expérience historique et sociale. Une telle approche, en s'attachant à analyser la complexité du processus d'amarrage de l'action individuelle à la coordination collective, vient éclairer la socio-genèse des opérations cognitives. Elle distingue trois niveaux d'analyse au sein de la notion d'activité : le registre de l'action, le registre des opérations et celui des motifs ou des mobiles vitaux. Dans la mesure où la conceptualisation qu'a élaborée Leontiev au sujet de ces objets d'étude a été revisitée dans des travaux scientifiques ultérieurs (Clot, 1995 ; Venturini, 2012) liés à notre cadre théorique, nous proposons de poser quelques points de réflexion.

1.2.3. Action, opération et motif

En écho à l'analyse de la place et du rôle du rabatteur dans l'organisation collective de la chasse au gibier, Leontiev va s'engager à décrire les trois unités constitutives de l'activité, trois pôles réunissant :

- Une action visant un objet immédiat qui est dirigée vers un but et véhicule une représentation consciente du résultat.

- Des opérations qui désignent des modalités instrumentales d'exécution de l'activité soumises aux aléas de l'environnement et relevant de procédures plus ou moins conscientes.
- Un motif générateur de l'activité, qualifié de mobile vital, qui renvoie à ce qui incite l'individu à se lancer dans une action.

Bien que renvoyant à trois registres distincts, trois pôles et rôles spécifiques, considérés comme relativement autonomes, il n'en demeure pas moins que les trois niveaux ainsi identifiés, en participant à des « rapports d'échange d'activité », vont être soumis à des jeux de tension mettant à mal la stabilité de leurs frontières. L'activité, qualifiée par Leontiev de « processus caractérisé par des transformations constantes » (Leontiev, 1979, p. 121), va donner lieu à une kyrielle de remaniements mouvants, rapports instables entre catégories et au sein de chacune d'entre elles. Renouant avec la figure du rabatteur, précisons que si l'action individuelle engagée, faire fuir le gibier, est identifiée et conscientisée en tant qu'objet immédiat, le motif quant à lui renvoie à un arrière-monde dont les tenants et les aboutissants sont plus complexes à identifier alors même qu'ils constituent, en tant qu'objet vital, le véritable objet de son activité : assouvir sa faim, faire ses preuves, établir une performance etc. C'est au cœur de ce décalage émergeant entre l'action, le but visé, et le motif, pétri de valeurs plurielles plus ou moins occultées, plus ou moins conscientes, que se joue aux yeux de Leontiev l'instabilité de l'activité. « La donnée première de l'activité humaine est la non-coïncidence des motifs et des buts » (Leontiev, 1979, p. 297). Instabilité de ce système complexe, mais aussi potentiel développemental enclenché par les deux versants de l'action, l'un en surface et l'autre en coulisse, l'un tourné vers le monde et les autres, l'autre vers soi-même. C'est également au cœur de ces rapports de non-coïncidence entre motifs et buts, entre objet de l'action, objet de l'opération et objet de l'activité qu'une autre distinction, entre signification sociale et sens individuel, va être établie, ouvrant la voie à une réflexion sur la subjectivité de l'individu. Selon Leontiev en effet, les interactions entre les buts et les opérations définissent l'efficience, là où le rapport du motif de l'activité au but immédiat de l'action renvoie au sens (Leontiev, 1979).

Nous réinvestirons et prolongerons ultérieurement ces éléments de réflexion en identifiant les résonances possibles avec le champ de l'ergonomie de l'activité et de la didactique. Dans l'immédiat, nous souhaitons conclure cette première étape en opérant une bascule du côté du sémioticien russe Bakhtine qui, bien que n'étant pas psychologue

comme Vygotski et Leontiev, en s'intéressant au thème « des "activités humaines" à partir d'analyse d'objets littéraires » (Faïta, 2001, p. 14), a contribué à élaborer une théorie linguistique se présentant « clairement comme théorie de l'activité » (Maggi, 2011, p. 8).

1.3. Mikhaïl Bakhtine

1.3.1. Repérages

Pour accéder aux contenus de cette théorie et éclairer l'orientation de notre réflexion, nous avons pris appui sur la lecture de l'ouvrage « Esthétique de la création verbale » (Bakhtine, 1984) en portant une attention particulière au chapitre dédié aux genres de discours que nous avons croisé avec certains articles scientifiques consacrés à cet auteur (Clot, 2005 ; Faïta, 2011). Dans la mesure où la réflexion de Bakhtine, considérant qu'il est impossible d'appréhender tout être humain hors des rapports qui le relient à ses pairs (Saussez, 2010), présente des points de recoupement avec le registre de la psychologie sociale, nous opèrerons lorsque certaines pistes d'analyse le permettront une mise en dialogue avec les axes précédemment abordés des théories vygotkienne et léontievienne.

1.3.2. Une critique des orientations objectiviste et subjectiviste

La théorie linguistique de Bakhtine s'oppose aux interprétations structuralistes du langage qui privilégient la fonction formatrice de la langue au détriment de la fonction communicative du langage. La langue, au sein du champ structuraliste, est ainsi appréhendée comme un phénomène social, un ensemble de signes constituant un système relativement stable et autosuffisant. Concentrées sur les phénomènes langagiers homogènes et leur dimension générique, les études structuralistes accordent peu de place à l'acte individuel de la parole. Cette dernière est abordée comme une mise en application concrète des signes linguistiques dans un contexte précis, sans participation active de la part de ses pairs. « Lorsque le rôle de l'autre est pris en compte, c'est sous la forme d'un allocutaire qui se borne à comprendre passivement le locuteur » (Bakhtine, 1984, p. 273). Un tel parti-pris, qualifié par Bakhtine d'objectivisme abstrait, incapable de rendre compte de la complexité de l'activité langagière car excluant ses dimensions sociales et intersubjectives, ne peut que servir une lecture réductionniste de l'activité langagière. En considérant le sujet, l'expérience, l'instabilité de la mise en mots comme des variables annexes régies par un système linguistique dominant le réel de l'activité langagière, cette approche propose une lecture monoculaire et incomplète du langage. Ces critiques

formulées par Bakhtine entrent en résonance avec celles-là mêmes émises pas Vygotski à l'encontre des méthodes objectivistes des écoles réflexologistes. Cette convergence de vue va les amener à prodiguer le même type de critique à l'encontre des méthodes d'introspections expérimentales – objectivisme et subjectivisme relevant de « positions méthodologiques moins ennemies que jumelles » (Clot, 2001b, p. 259). Là où l'objectivisme abstrait aborde la langue comme un système de formes immuables, le subjectivisme idéaliste l'assimile à un processus individuel portant la focale sur une conception exclusive du sujet psychologique. Bakhtine va refuser et réfuter cette balance dichotomique, tout comme le clivage mettant dos à dos langage et parole, en explicitant l'existence d'autres formes stables de l'activité langagière sur lesquelles le sujet va venir s'appuyer pour entrer dans l'échange. Bien que distinctes des formes normées de la langue, ces formes sociales n'en contribuent pas moins, tout comme les formes grammaticales, à organiser et structurer la parole. « L'époque, le milieu social, le micromonde – celui de la famille, des amis et des relations, des camarades – qui voit croître et vivre, possèdent toujours ses énoncés qui font autorité, donnent le ton » (Bakhtine, 1984, p. 296).

1.3.3. Le genre de discours. Nouvelle forme sociale de l'activité langagière

Qualifiées de genre de discours, ces formes sociales de l'activité langagière, intégrées au patrimoine culturel de chaque individu au même titre que la langue maternelle, s'inscrivent dans un continuum historique. Associés à des sphères de l'activité humaine relevant du domaine de l'oral ou de l'écrit, les genres de discours vont venir fixer et réguler un régime de fonctionnement du langage engageant la parole à s'ordonner en énonciations-types. A charge pour chaque locuteur de venir mouler sa parole au sein de ces formes plus ou moins standardisées, « parfois plus souples, plus plastiques » (Bakhtine, 1984, p. 285), et d'élaborer son énonciation en puisant dans ces « stocks d'énoncés attendus, prototypes des manières de dire ou de ne pas dire dans un espace-temps socio-discursif » (Clot et Faïta, 2000, p. 10).

Bakhtine, soulignant l'hétérogénéité des genres de discours ainsi que leur dimension disparate incluant tout aussi bien la « réplique quotidienne » que « l'œuvre lyrique » ou le « roman », va opérer une distinction entre deux registres : celui des genres de discours premiers, qualifiés de simples, et celui des genres de discours seconds, qualifiés de complexes et apparaissant « dans les circonstances d'un échange culturel » (Bakhtine,

1984, p. 267). Ces deux genres, bien que distincts, ne renvoient pas pour autant à une classification cloisonnée, les genres premiers étant amenés à être absorbés, transmutés par les genres seconds.

Poursuivant son étude des genres de discours, Bakhtine va faire état d'un lien indissoluble et organique que ces derniers entretiennent avec ce qu'il va nommer style et ainsi définir : « L'énoncé (oral et écrit) – premier et second, dans une sphère quelconque de l'échange verbal – est individuel, en vertu de quoi il peut refléter l'individualité de celui qui parle (ou écrit). En d'autres termes il possède un style individuel » (*Ibid.*, p. 268). Cela dit, tout comme il existe des registres de genres de discours, le style individuel va connaître à son tour des variabilités dépendant du genre auquel il sera affilié.

En dépassant les limites posées par certaines théories linguistiques pour pointer la dimension complexe des genres de discours reliant chaque locuteur à l'histoire de la société et de la langue, Bakhtine donne à comprendre le langage comme relevant d'un rapport dynamique entre l'individu et le monde, soi et autrui – un processus créatif dont il va préciser le fonctionnement.

1.3.4. Activité langagière et rapport dialogique

Considérant que le locuteur ne peut être assimilé à un solitaire, à un « Adam biblique, face à des objets vierges, non encore désignés », mais que « chaque objet a déjà, pour ainsi dire, été parlé, controversé », Bakhtine conçoit la parole comme étant « remplie des mots d'autrui » (Bakhtine, 1984, p. 301). Les mots, les phrases ne découlent pas de la simple reprise d'un existant linguistique mais constituent un matériau verbal nourri des appartenances et de l'histoire du sujet. Ils intègrent dans leur usage le dessein discursif du locuteur, à savoir l'idée que le sujet « se fait de la compréhension de son propos par autrui, et surtout, des réponses qu'il présuppose » (Faïta, 2011, p. 42). Pour Bakhtine, tout auditeur qui reçoit en retour la parole du locuteur « adopte simultanément, par rapport à ce discours, une attitude responsive active : il est en accord ou en désaccord (totalement ou partiellement), il complète, il adapte, il s'apprête à exécuter, etc. » (Bakhtine, 1984, p. 274). Chaque énoncé, dont les frontières sont déterminées par l'alternance des sujets parlants, s'inscrit ainsi dans un mouvement dialogique à la fois tourné vers un objet et adressé à autrui. La nature polymorphe de l'activité langagière ainsi révélée induit un travail de réactualisation du langage affublant les mots d'une nouvelle signification, d'une « nouvelle orientation interprétative » (Bournel-Bosson, 2011, p. 161).

Un point de convergence peut être ici établi avec Vygotski et son analyse de la conscience définie comme « l'expérience vécue de l'expérience », mais aussi avec Leontiev pour qui la pensée naît de la vie. Ces trois auteurs partagent le refus d'une conception dichotomique de l'activité des sujets pour privilégier une approche dialectique des rapports (inter)subjectifs ancrés dans le vivant, nourris par le vivant.

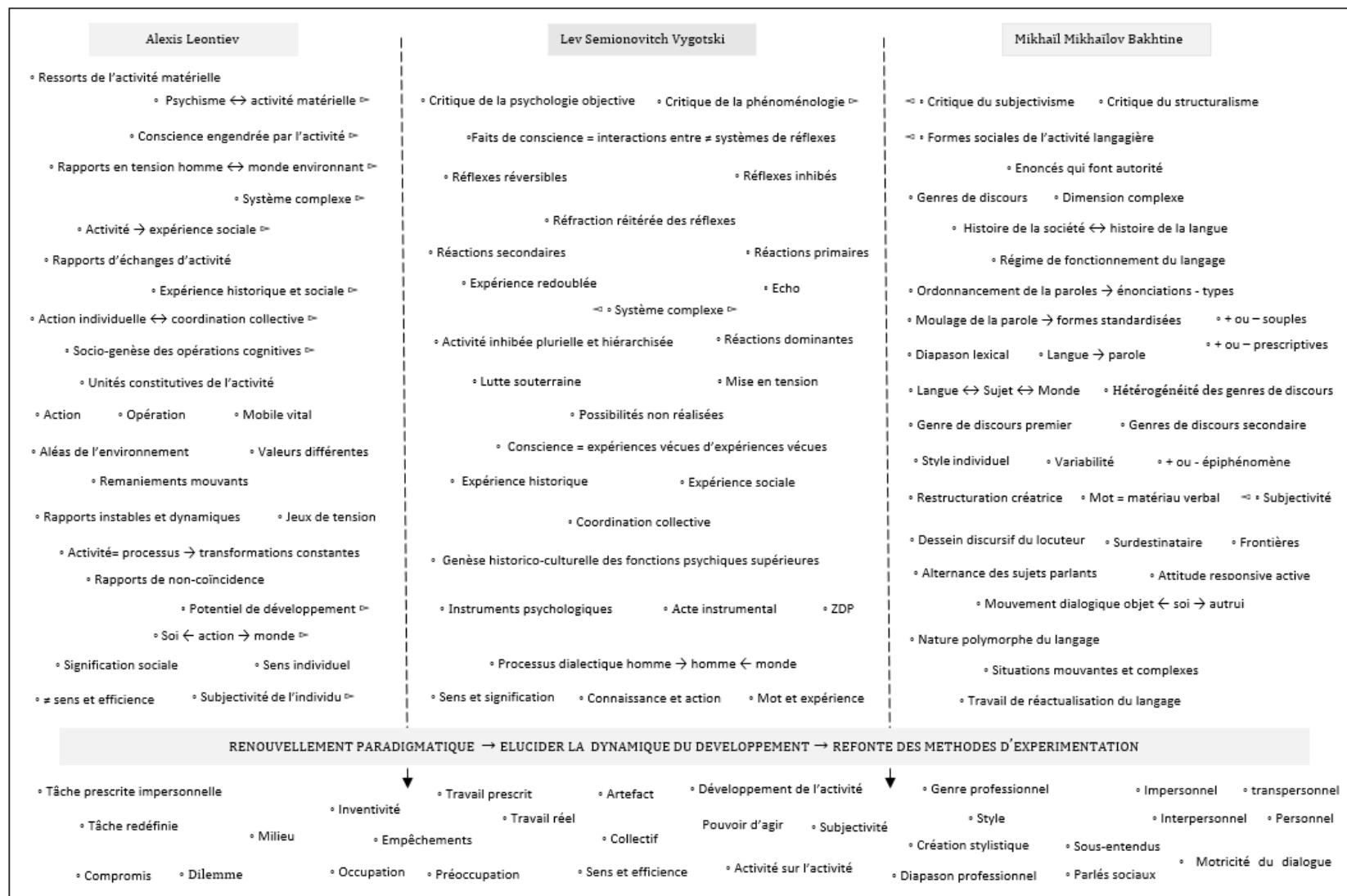
1.4. Synthèse des repérages établis

1.4.1. Mise en résonance

Cette première étape a posé quelques repères relatifs aux théories de l'activité conçues dans le champ de la psychologie et sémiologie soviétiques. A l'issue de cette phase d'analyse nous proposons une synthèse d'un certain nombre de notions et concepts propres à chacun des auteurs sous la forme d'un récapitulatif (Figure 4). Nous avons souhaité rester au plus près de la terminologie scientifique propre à chacun des auteurs abordés en procédant à un processus de condensation de notre propos initial. L'objectif n'est pas de refermer notre analyse sur des mises en parallèle figées mais d'établir des jeux de perméabilités. Nous avons choisi de recourir à un élément visuel (▷) n'empiétant pas sur la circulation de lecture générale pour signaler les correspondances contenues dans le développement antérieur de notre propos. Suite à la mise en place de cette première strate, un prolongement faisant office d'ouverture sur les filiations, réactualisations et innovations conceptuelles identifiées dans le champ de l'ergonomie et de la clinique de l'activité a été effectué. Lors de l'élaboration de cette seconde strate venant s'arrimer aux contenus historiques premiers, sont convoqués des concepts scientifiques que nous qualifierons de mitoyens, en référence aux propos introductifs de ce chapitre évoquant dans la littérature scientifique relative à l'ergonomie et à la clinique de l'activité des « emprunts », « reprises », « transpositions », « redécouverte » etc.

Figure 4

Liens de filiation avec la psychologie et la sémiologie soviétiques



Arrivée au terme de cette première étape, nous sommes en mesure de prendre appui sur les différents contenus ainsi circonscrits pour élargir et approfondir notre investigation théorique de l'ergonomie.

2. Orientation ergonomique et renouvellement paradigmatique

En plaçant au centre de leurs préoccupations non la cognition mais l'impact de l'organisation sociale sur le développement psychologique, les théoriciens de la psychologie sociale soviétique ont déplacé les frontières de la psychologie traditionnelle et ouvert la voie à un renouvellement paradigmatique que l'ergonomie de l'activité va investir à son tour. Les héritages et jeux de porosité vont donner lieu à un développement sémantique (re)qualifiant la théorie vygotskienne d'« historico-culturelle » ainsi que les analyses contemporaines de l'activité se nourrissant de ces apports. Il sera alors question dans de nombreuses publications scientifiques ergonomiques d'approche, de logique, de perspective historico-culturelle. Cette dénomination syntaxique concentre dans sa formule resserrée le cœur de l'héritage vygotskien, à savoir que « les résultats de l'activité humaine constituent des ressources ou des moyens d'action pour l'activité à venir » (Espinassy et Terrien, 2018, p. 25). De façon générale, la perspective historico-culturelle « considère l'activité singulière inscrite dans une histoire commune » (Amigues, 2009, p. 13). Il peut être également question d'ancrage socio-constructiviste ou de conception historico développementale de l'activité en fonction des écrits. De telles formulations tissent des liens de filiation avec les trois composantes du comportement humain identifiées par Vygotski, l'expérience sociale, l'expérience historique et l'expérience redoublée, ainsi qu'avec les conceptions développées par Leontiev au sujet de la socio-genèse des opérations cognitives. C'est à partir et autour d'une telle conception de l'activité humaine que vont être déployés un certain nombre de composants conceptuels structurant l'orientation ergonomique et prolongeant, infléchissant le changement paradigmatique amorcé. Nombre de ces concepts reposant sur des rapprochements duels de terme à terme (Tâche et activité ; Genre et style ; Sens et efficience etc.) nous ferons en sorte d'être attentive à la signification de chaque terme tout en prenant en compte le sens produit par leur articulation.

2.1. Tâche et activité

Nous utiliserons comme base de notre approche un article de Leplat et Hoc datant de 1983 intitulé « Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations ». Cet article « situant leur analyse dans le contexte de situations de travail non conçues par le chercheur » (Laurent-Marsero, 2014, p. 61) vient prolonger et caractériser les premiers repères posés par Ombredane et Faverge (1955) sur la différence établie entre ce qu'il y a à faire et comment les travailleurs le font.

2.1.1. Ce qui est « à faire », ce qui « se fait » et « ce qui est mis en jeu »

Selon Leplat et Hoc, la tâche « indique ce qui est *à faire*, l'activité *ce qui est fait* » (Leplat et Hoc, 1983, p. 50). Concernant plus précisément la tâche, les auteurs identifient et définissent la tâche prescrite comme une « tâche conçue par celui qui en commande l'exécution » (*Ibid.*, p. 52) et préexistant à l'activité. Citant Leontiev (1976), ils abordent la tâche « comme *un but donné dans des conditions déterminées* » (*Ibid.*, p. 51) et en détaillent les caractéristiques tout comme les modalités de description qui les accompagnent. L'activité quant à elle renvoie à ce qui est mis en œuvre pour exécuter une tâche. Deux cas de figure sont distingués : l'activité d'exécution s'appliquant à des objets matériels et en partie observables. Et l'activité d'élaboration relative à des représentations mentales, dont seul le résultat final sera perçu.

Concernant la relation entre tâche et activité, la présence d'un écart dû à des causalités plurielles est identifiée. Il peut s'agir d'un décalage entre le but du sujet et la tâche prescrite, d'ajout de contraintes non contenues dans la tâche par le sujet, de modification des modes opératoires lors des états intermédiaires pour pallier à une complexité éprouvée en cours de réalisation.

2.1.2. La tâche effective

La présence d'un écart entre tâche prescrite et activité fait émerger une autre tâche correspondant à ce que fait le sujet – la tâche effective. Cette tâche effective a la particularité, contrairement à la tâche prescrite, d'entretenir avec l'activité une étroite correspondance. Si écart il y a, celui-ci est à chercher du côté de la relation entre la tâche prescrite et la tâche effective et est à considérer comme « révélateur des caractéristiques de l'activité » (*Ibid.*, p. 61). Autre particularité et distinction notables : dans la mesure où

la tâche effective « représente le but et les conditions effectivement intériorisées par le sujet », elle constitue « un modèle – intériorisé ou extériorisé » de l'activité et peut ainsi être considérée comme « le modèle se réalisant, s'actualisant » même si « dans tous les cas, l'activité débordera toujours les modèles » (*Ibid.*, p. 57). Ce phénomène de débordement entre en dialogue avec la capacité de chaque sujet à faire preuve d'« inventivité » (Wisner, 1995). Il montre que « le travail effectif a toujours une dimension créatrice, de sorte qu'il y a plus dans l'activité que dans la tâche à effectuer » (Vinatier et Pastré, 2007, p. 97). Ce « plus dans l'activité » a à voir avec la subjectivité du sujet, ce terme étant entendu comme capacité d'être affecté par l'expérience du travail (Coutarel et Daniellou, 2011).

L'approche vivante de l'activité ainsi posée, référencée à l'analyse léontievienne, ouvre un espace de réflexion et de discussion méthodologiques. Nous pouvons prélever et mettre en réserve deux points précis sur lesquels nous aurons l'occasion de revenir : la nécessité, pour connaître l'activité, de connaître la tâche prescrite ainsi que l'importance, pour (se) saisir (de) la tâche effective, de « recueillir des indicateurs du déroulement de l'activité, suscité par une tâche prescrite » (*Ibid.*, p. 61).

Ces investigations scientifiques pionnières menées en ce domaine ont été étayées, enrichies et infléchies par l'apport de nouveaux éclairages consacrés au travail des prescriptions.

2.2. Le travail des prescriptions

De nouveaux éclairages scientifiques vont en effet venir prolonger les pistes exposées en incorporant et actualisant les apports vygotskiens relatifs aux jeux de tension entre réactions dominantes et possibilités non réalisées dont nous avons précédemment précisé la dynamique. Le croisement de ces études a ainsi contribué à « franchir un pas supplémentaire » (Clot et al., 2000, p. 2) dans l'investigation initiale traitant de la distinction opérée entre tâche et activité.

2.2.1. « Faire », « ne pas faire », « refaire » ou « défaire »

Si les études précédentes ont mis à jour l'existence d'un écart entre la tâche prescrite et la tâche effective, cet écart ne relève pas pour autant d'un clivage cloisonnant deux faits établis, avec d'un côté le prescrit et de l'autre l'effectif. La prescription ne peut être perçue

comme « indivisible et neutre, immédiatement perceptible et agissante » (Mayen et Savoyant, 2002, p. 227). Loin de surplomber l'action, elle vient s'incarner dans la pratique. Ce faisant, l'écart entre la tâche prescrite et la tâche effective résulte d'une « actualisation d'une des activités réalisables dans la situation où elle voit le jour » (Clot et al, 2000, p. 2). Entre ici en jeu l'existence de conflits vitaux déclinant tout un panel de possibilités au cœur de l'activité du sujet. Les ressorts de l'activité sont à leur tour marqués par des degrés de plasticité variables, entre ce qui aurait pu être fait, ce que le sujet a cherché à faire, aurait souhaité faire, ou encore ce que le sujet a fait pour se défaire de ce qui est à faire. Les conflits vitaux souterrains engendrent des mises en débat prolifiques (Daniellou, 2002). L'intervention active de la subjectivité donne à la définition première de la tâche et de l'activité une dimension nouvelle. Le rapport qui s'instaure entre l'une et l'autre s'enrichit en effet d'un autre rapport, celui du sujet. Désormais,

L'activité [est] le reflet et la construction d'une histoire : celle d'un sujet actif qui arbitre entre « ce qu'on lui demande » et « ce que ça lui demande », celle d'un sujet divisé dans ses dimensions physiologiques, psychologiques et sociales, et qui toujours doit construire son unicité en gérant le rapport qui le lie au réel et aux autres (NOULIN, 1995). (Amigues, 2009, p. 15)

2.3. Genre professionnel et style d'action

Les ressorts sociaux de l'activité sont sous-tendus par l'activation d'un travail de réorganisation des prescriptions complexe théorisé au regard de deux concepts majeurs en analyse du travail : celui de genre professionnel et de style d'action. Ces deux concepts s'inscrivent, entre autres, dans une double filiation, la théorie linguistique de Bakhtine et la psychologie sociale de Vygotski précédemment exposées.

2.3.1. Formes sociales de l'activité langagière et sous-entendus de l'activité

Dans leur article « Genres et styles en analyse du travail » publié en aval de la parution de « La fonction psychologique du travail » (Clot, 1999), Clot et Faïta précisent reprendre « cette notion de "genre" (...) à M.Bakhtine qui l'a proposée dans un autre contexte pour penser l'activité langagière » (Clot et Faïta, 2000 , p. 9). Opérant un glissement du registre des sciences du langage vers celui des sciences du travail, ce détour par les apports de Bakhtine les amène à considérer que le travailleur ne construit pas son activité de façon

immédiate et directe dans un espace-temps vierge de toute histoire. De même que le sujet parlant convoque des genres de discours, des énoncés porteurs d'une mémoire sociale dont il dispose lors des phases d'interactions avec ses pairs, le travailleur va inscrire et construire son action dans des « formes communes de la vie professionnelle » (Clot et Faïta, 2000, p. 9). L'émergence de ce « pré-travaillé social » (*Ibid.*, p. 13) convoque un terme jouant le rôle d'« intercalaire social » (Clot, 1999, p. 34), le genre social du métier ou genre professionnel. Tout comme la parole de chaque sujet est modelée au sein d'une matrice langagière sociale, le genre social du métier va venir façonner les mises en actes de l'activité du travailleur *via* un processus de moulage standardisé. Ainsi, entre la tâche prescrite et l'activité de chaque travailleur émerge une partie sous-entendue de l'activité constituée de « rébus, reliés les uns aux autres » (Bruner, 1996, p. 192), un arrière-monde partagé par « ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (Clot et Faïta, 2000, p. 9).

Toutefois, cette fréquence partagée n'est ni figée ni rigide. Le genre professionnel permet de « supporter – à tous les sens du terme – les inattendus du réel » (*Ibid.*, p. 13). Il assure en quelque sorte la progression de chaque individu dans l'espace et l'histoire de son milieu de travail en jouant le rôle de pareur invisible lors de l'activité en cours. « Sans la ressource de ces formes communes de la vie professionnelle, on assiste à un dérèglement de l'action individuelle, à une « chute » du pouvoir d'action et de la tension vitale du collectif » (*Ibid.*, p. 9). Entrant en contact avec l'action effective des individus, la dimension stable et pré établie du genre professionnel ne peut se penser qu'en termes de variables et de variantes, « prémédité social », oui, mais « en mouvement » (Clot et Faïta, 2000, p. 13). Relevant d'un « donné à recréer dans l'action » (*Ibid.*, p. 13), les contraintes fixées par le genre professionnel en viennent, au contact du vivant et aux prises avec le milieu, à se mouvoir et se muer en ressources potentielles pour l'agir professionnel.

2.3.2. Le genre social du métier : un instrument pour l'action

Bien que se posant en tant que « "diapason" professionnel » (Clot, 1999, p. 41), la partition jouée en situation par le genre professionnel reste une partition inachevée « comportant plusieurs scénarios », telles les « œuvre "ouvertes" en mouvement » définies par Umberto Eco comme « invitation à faire l'œuvre avec l'auteur (...), ouvertes à une continuelle germination de relations internes, qu'il appartient à chacun de découvrir et de choisir au cours même de sa perception » (Eco, 1965, p. 35). Cette possible

correspondance établie avec « une problématique de l'ouverture d'un infini rassemblé dans une forme » (*Ibid.*, p. 36) permet de saisir la nature complexe du jeu d'indétermination à l'œuvre dans le genre professionnel : « Il règle non pas directement les relations entre les personnes mais les relations entre professionnels en fixant l'esprit des lieux comme instrument d'action » (Clot, 1999, p. 44). Nous renouons ici avec la conception vygotskienne de l'instrument psychologique reprise et prolongée par Rabardel : « La constitution de l'entité instrumentale est le produit de l'activité du sujet » (Rabardel, 1995, p. 105). Ainsi défini, l'instrument débordé le registre du donné disponible pour, « exposé à l'épreuve du réel » (Clot et Faïta, 2000, p. 15), venir s'associer à l'action. Il est à comprendre comme le résultat de l'usage d'un outil, « une "entité mixte" d'artefacts et de schèmes d'action que le sujet doit parvenir à faire sien ou à transformer pour vivre dans le monde et en comprendre les lois » (Clot, 1999, p. 75). C'est en ce sens que Rabardel parle de genèse instrumentale : le glissement s'opérant entre l'artefact prescrit et l'artefact effectif passe par la médiation d'une création instrumentale, par une activité de reconception et de réorganisation de l'action générée par le sujet. Le genre professionnel engage ainsi non à conserver la mémoire impersonnelle et sociale du travail mais à la pratiquer, à l'éprouver *in vivo*, au gré des circonstances, dans un milieu organisé, espace de « co-construction impliquant l'échange entre des sujets mobilisant des genres de situation » (Clot, 1999, p. 166). C'est bien cette dimension praticable mais aussi partagée du genre professionnel qui lui donne une double valeur, à la fois générique et instrumentale, à la fois cadre et moyen, « pas seulement contrainte à respecter mais ressource à renouveler et méthodes à ajuster » (Clot et Faïta, 2000, p. 15). Une telle praticabilité du genre lui confère une vivacité et une plasticité permettant de l'animer, voire même de le transformer.

2.3.3. Créations stylistiques et processus de métamorphoses des genres

Entre le genre professionnel, intercalaire social de l'activité, et le style individuel, action personnelle du sujet, s'instaure une relation dialectique garante à la fois de la pérennité du métier et de son évolution. Cette relation se noue à travers l'intrication d'une double histoire, singulière et collective à la fois : « chaque professionnel outrepassé les prescriptions en adoptant un genre et lui donnant son style ; il hérite de l'expérience commune en l'adaptant aux situations selon sa propre histoire » (Espinassy, 2006, p. 82). C'est ainsi que celles et ceux qui travaillent vont chercher à apporter leur propre pierre à

l'édifice du milieu professionnel « en l'habitant par leur histoire propre » (Clot et Simonet, 2015, p. 35). Cet entrecroisement historique activé en situation donne au geste professionnel une teneur complexe, « arène de significations » (Clot, 2008a, p. 106) traduisant « à la fois l'incorporation du genre professionnel et l'affirmation de son propre style » (Brière-Guenoun, 2014, p. 40). Mais il impacte également le devenir du genre professionnel. Nous avons vu précédemment que celui-ci, en tant que moyen d'action exposé à l'épreuve du réel, ne pouvait être circonscrit à une forme organisationnelle fixe et immuable convoquée de façon automatique au gré des situations. Constitué en tant que « système ouvert » (Clot, 1999, p. 43), il relève d'une stabilité transitoire marquée par une part d'inachèvement. Chaque situation de travail nouvelle, bien que réitérant le genre, est amenée à l'actualiser au gré des traits particuliers qui la caractérisent – parmi lesquels l'activité des sujets et leur inventivité (Wisner, 1995). « Le style individuel, c'est avant tout la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances » (Clot, 1999, p. 15). L'activité du sujet s'inscrit ainsi « dans un autre champ de variantes que celui des variantes en interférence au sein du genre professionnel » (Clot et Faïta, 2000, p. 17). C'est en ce sens que les ergonomes attribuent au style une double vie relevant d'un double processus d'affranchissement du sujet, tourné vers « le collectif et ses obligations » mais aussi « vers lui-même » (*Ibid.*, p.16). Ce processus d'affranchissement s'applique ainsi aussi bien à l'histoire collective et à la mémoire impersonnelle, sociale des professionnels qu'à leur histoire personnelle, à leur mémoire singulière.

2.4. Visée transformative de l'activité du travail

Les jeux d'écart et de reliance ainsi identifiés au cours de ce premier tour d'horizon, entre tâche prescrite et tâche effective, activité dominante et conflits vitaux, contraintes et ressources, objet et instrument, genre et style etc. nous permettent de repérer un dénominateur commun aux différentes considérations théoriques exposées : la dimension productive de l'ensemble des constituants de l'activité qui met au cœur des préoccupations ergonomiques « l'histoire du développement des milieux de travail et des sujets eux-mêmes » (Clot et Faïta, 2000, p. 9). La thématique du développement des milieux de travail étant centrale en ergonomie (Daniellou, 1998) et en clinique de l'activité (Clot, 1999), mais également partagée par le champ des sciences de l'éducation sans que son usage n'en soit pour autant monolithique (Brun, 2017), elle nécessite d'être clarifiée.

2.4.1. Elargissement du champ de l'action

Si chaque professionnel est pour partie déterminé par le contexte, il n'en est pas moins amené à le déterminer à son tour (Wisner, 1997). Nous renouons ici avec le processus de création stylistique abordé précédemment, processus au sein duquel chaque sujet entre en dialogue avec les autres tout en étant en activité sur lui-même, « dans un travail psychique où passivité et activité ne cessent d'entrer en collision » (Clot et Simonet, 2015, p. 35). Mais un sujet actif ne suffit pas à déclencher du développement dans l'activité. Les phases de collision évoquées par Clot et Simonet, si elles renvoient aux tensions se nouant entre les possibilités non réalisées et les réactions dominantes émergeant des circonstances concrètes de l'activité, concernent également les tiraillements de l'action conjointe entre sujets sur les objets du monde réel. Ces tiraillements ont la particularité d'être des sources possibles de développement. « C'est seulement dans la dispute qu'émergent les éléments fonctionnels qui déclenchent le développement de la réflexion » (Vygotski, 1985, p. 105). De la même façon que l'activité ne peut se penser du seul point de vue interne du sujet, son développement ne peut être assimilé à une « puissance virtuelle du dedans (...). Cette opposition du dehors et du dedans » étant « justement ce que le concept d'activité vise à surmonter » (*Ibid.*, p. 37). Le développement découle ainsi d'une intrication mêlant dedans et dehors, subjectivité et social au sein d'un « rayon d'action de l'activité des sujets dans leur milieu professionnel » (Clot et Simonet, 2015, p. 38). En l'absence de cette intrication, en l'absence de ce rayon d'action, « lorsque la vie sociale ne lui offre plus de conflictualité externe, lorsqu'elle devient univoque, atone, et pour tout dire, monologique » (Clot et Simonet, 2015, p. 36), l'élargissement du champ de l'action peut être amené à s'étioler et à impacter la santé du sujet en coupant l'accès à toute marge de manœuvre possible. Le croisement de ce double registre – registre des activités liées à l'histoire de chaque sujet et à ses tensions internes, registre des expériences acquises avec les autres y compris à travers des conflits de critères – contribue à caractériser la nature de ce développement : « ni linéaire, ni direct, mais irrégulier et discontinu » (Wisner, 1997, p. 247).

2.4.2. Marges de manœuvre et développement du pouvoir d'agir

Le développement de l'activité est rendu possible grâce à l'émergence de marges de manœuvre situationnelles (Coutarel et Petit, 2013) au sein desquelles les sujets en

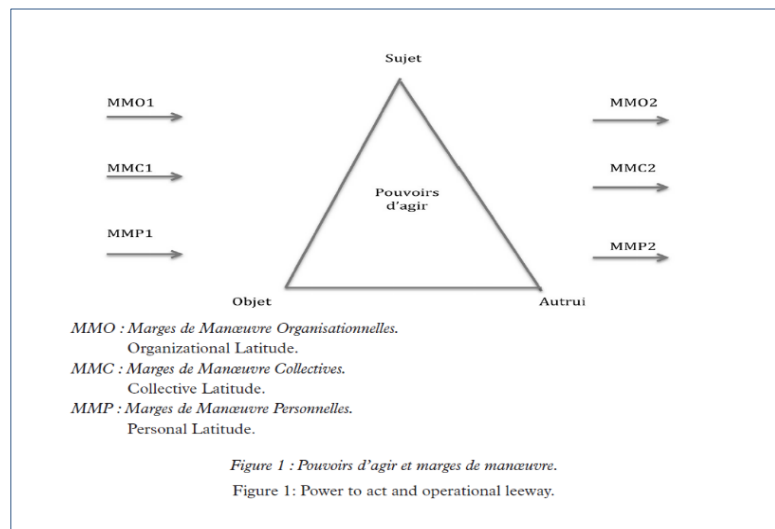
viennent à élargir leur champ d'action. Trois catégories de marges de manœuvre peuvent être convoquées (Clot et Simonet, 2015) :

- Un premier champ de développement qualifié de « marges de manœuvre personnelles » (MMP) et renvoyant à la mobilité fonctionnelle de chaque sujet puisée et activée au sein de l'énergie potentielle du travail collectif.
- Un deuxième champ de développement qualifié de « marges de manœuvre collectives » (MMC) transpersonnelles et interpersonnelles entrant en résonance avec la plasticité du genre professionnel (re)travaillé en situation.
- Un troisième champ de développement, « marges de manœuvre organisationnelles » (MMO) impersonnelles « qu'on pourrait désigner comme une plasticité organisationnelle, le champ des possibles de l'organisation, son « jeu » et finalement sa réceptivité à l'activité des uns et des autres » (Clot et Simonet, 2015, p. 46). Affilié à ce troisième domaine d'existence des marges de manœuvre, citons ici l'identification d'environnements capacitants entrant possiblement en résonance avec le territoire apprenant tel qu'abordé lors de notre approche du déplacement de gouvernance (Maroy, 2005).

Cela étant dit, pour qu'il y ait pouvoir d'agir, il faut que ces marges de manœuvre, soumises à une forme de genèse instrumentale, en viennent à leur tour à se développer. Un tel phénomène, s'apparentant à une mise en abîme du développement, n'est viable qu'à partir du moment où les actions réalisées sont à la fois source d'énergie et d'économie. Ce n'est qu'à l'aulne de cette double nature que le développement du pouvoir d'agir peut s'activer et se déployer. Ce double mouvement qui met en perspective l'agir professionnel au travers et au-delà de ce qui vient de se réaliser est modélisé par Clot et Simonet (Figure 5).

Figure 5

Pouvoir d'agir et marges de manœuvre, d'après Clot et Simonet, 2015



Ainsi abordé, le pouvoir d'agir ouvre un champ de possibles mettant en perspective un déroulé de développement, sans que rien ne soit préétabli ou garanti pour autant. Seule l'immersion des sujets dans l'épreuve du réel permettra de le rendre viable. Marges de manœuvre et pouvoir d'agir sont donc intrinsèquement liés : là où les marges de manœuvre contribuent à équiper les développements possibles du pouvoir d'agir, ce dernier, en attisant l'alternance fonctionnelle entre le sens et l'efficacité, permet aux marges de manœuvre de s'inscrire dans une histoire rendant possible une ré-instrumentalisation et une réorganisation fonctionnelle de l'efficacité. Les marges de manœuvre s'apparentent ainsi à un combustible qui, avec un comburant tel que le conflit de critère et l'énergie de la situation vécue, se consume dans une réaction générant du pouvoir d'agir.

Pour rendre compte de ce processus de transfert des marges de manœuvre en du pouvoir d'agir, et parce que nous serons amenée à l'exploiter ultérieurement²⁹, nous proposons de procéder à une conversion de la figure de Clot et Simonet en une équation rendant visible sur un même axe linéaire la mise en perspective développementale évoquée (Figure 6).

²⁹ Voir Chapitre 5. Section 4.2. Questions de la recherche. Figure 13

Figure 6

Marges de manœuvre et pouvoir d'agir. Proposition d'équation

$$MMO + MMC + MMP + \frac{CC}{Es} = PA \hookrightarrow$$

MMO : Marges de Manœuvre Organisationnelles
MMC : Marges de Manœuvre Collectives
MMP : Marges de manœuvre Personnelles
CC : Conflit de Critère
Es : Energie de la situation
PA : Pouvoir d'agir
 $\hookrightarrow$ Mise en perspective

Parvenue au terme de nos premières investigations théoriques dédiées aux dimensions et relations personnelles, interpersonnelles, impersonnelles et transpersonnelles³⁰ en action dans le milieu de travail, nous souhaitons pointer ici deux pistes de réflexions :

- L'une relative aux orientations, voire ajustements méthodologiques nécessaires pour saisir la dynamique et la complexité de la réorganisation fonctionnelles de l'efficacité. Nous reviendrons précisément sur cette question lors du développement consacré à la présentation de notre cadre méthodologique.
- L'autre relative à la conception du milieu de travail. Le temps d'analyse consacré à la question des marges de manœuvre et du pouvoir d'agir nous invite à revenir sur la nature systémique et plurielle du milieu professionnel. Ce que met en effet en exergue une telle approche du pouvoir d'agir, engageant les sujets à « créer leur milieu professionnel » (Clot et Simonet, 2015, p. 35) en portant la responsabilité de leurs actes, s'apparente à la mise en perspective d'une possible recreation du monde (Canguilhem, 2002).

Aussi, après avoir cherché à caractériser les composants conceptuels structurant l'orientation ergonomique, après avoir identifié un certain nombre de repères dialoguant

³⁰ « Le personnel matérialise les enjeux intimes du sujet dans son rapport à la tâche. L'interpersonnel figure les techniques d'ajustements dialogiques et physiques dans le rapport collectif à la tâche. L'impersonnel traduit la commande organisationnelle. Le transpersonnel représente l'héritage sédimenté des expériences vécues par le collectif et maintenues vivantes comme un outillage » (Drutel et Calmejane-Gauzins, 2014, p.78).

avec les ressorts de la clinique de l'activité, nous souhaitons resserrer notre investigation théorique du travail sur le champ plus spécifique de l'ergonomie de l'activité enseignante.

3. L'ergonomie de l'activité des personnels de l'éducation

Les conditions d'émergence des orientations propres à l'ergonomie de l'activité enseignante découlant d'un positionnement critique vis-à-vis du champ de la recherche en sciences de l'éducation et de la formation, il nous semble nécessaire de donner dans un premier temps quelques repères relatifs à ce contexte. Nous situons notre propos au tournant des années 2000, à l'époque où prennent forme les premières analyses ergonomiques consacrées au métier enseignant. Trois temps forts vont plus particulièrement contribuer à poser les fondations de ce courant scientifique :

- La parution en février 2002 d'une note de synthèse de René Amigues, alors professeur en sciences de l'éducation et membre de l'Equipe Ergonomie Scolaire de l'IUFM d'Aix-Marseille.
- S'ensuivra la même année la création d'une équipe d'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education (ERGAPE).
- La publication en 2003 d'un ouvrage « qui restera comme une sorte de manifeste de l'équipe ERGAPE » (Espinassy, 2019, p. 27) : « Métier enseignant : organisation du travail et analyse de l'activité », sous la direction de René Amigues, Daniel Faïta et Martine Kherroubi.

Une fois situées les conditions d'émergence des orientations propres à l'ergonomie de l'activité enseignante, nous nous intéresserons dans un second temps aux bases et principes scientifiques qui les sous-tendent.

3.1. Ergonomie de l'activité enseignante et recherche en éducation. Années 2000

Les différentes publications ancrées dans le champ de l'ergonomie de l'activité enseignante mettent en avant, autour de ces années 2000, la présence de « zones d'ombre dans la recherche en éducation » (Amigues, 2002, p. 201) s'expliquant en partie par une focale des investigations portée avant tout sur l'étude des activités cognitives des élèves au sein des situations d'enseignement-apprentissage ainsi que sur les effets attendus du travail du professeur sur les élèves. La mise au rebut du travail des prescriptions met en exergue un « impensé » de ces études, à savoir « l'effectivité du

processus d'action et de décision (Maggi, 2003) à l'œuvre dans le travail enseignant » (Saujat, 2011, p. 257).

3.1.1. Une figure professorale en retrait

Peu investie voire occultée, l'activité enseignante est confinée en périphérie des études menées, alors même que la mise en lumière de cette activité contribuerait selon les ergonomes de l'activité enseignante à lever le voile sur tout un pan du travail effectif s'opérationnalisant dans un espace-milieu débordant l'espace et le temps de la classe (Amigues, 2003). Longtemps en effet dans les recherches consacrées à l'enseignement ainsi qu'à la formation l'enseignant a davantage été « "représenté" que réellement présent » (Faïta et Saujat, 2010, p. 43). Et si la figure professorale est convoquée, évoquée, la plupart du temps sous-entendue plutôt que réellement étudiée (Chevallard, 1997), elle reste en grande partie désincarnée et arrimée aux ressorts de l'interaction enseignant/élève(s) en jeu dans la situation d'enseignement-apprentissage. Pour les chercheurs en ergonomie de l'activité enseignante, cette mise en jeu se doit d'être revisitée : « La question qui se pose alors est de savoir si les ressorts de l'interaction se situent "seulement" dans la dynamique interactive, ou s'ils se situent "aussi" à l'extérieur de cette interaction ? » (Amigues, 2002, p. 200). Si l'émergence des orientations ainsi exposée de l'ergonomie de l'activité enseignante est marquée par une volonté de palier aux zones d'ombre identifiées dans le champ de la recherche en éducation, son périmètre d'investigation ne va pas pour autant se replier sur ses seules orientations. L'enjeu visé est de prendre appui sur l'existant pour proposer un renouvellement des investigations scientifiques. (Amigues et Kherroubi, 2003). Bien que prenant place dans un créneau scientifique novateur visant à « tenir ensemble » (Amigues, 2002, p. 211) le registre de l'organisation du travail et celui des pratiques enseignantes en situation, l'ergonomie de l'activité enseignante n'est pas pour autant « une "discipline" qui surplomberait les autres, mais une approche qui s'adosse à des disciplines pour comprendre et analyser comment un professeur prend des initiatives et passe des compromis pour réaliser des tâches qui lui sont prescrites » (*Ibid.*). Des zones de confluence vont ainsi s'établir entre des courants de recherche en éducation et en didactique qui s'inscrivent, autour de ces années 2000, dans des approches visant à élaborer un modèle de la pratique en rupture avec les modèles pour la pratique (Bru, 2002). Nous reviendrons sur l'identification de ces zones de confluence et sur les différents courants scientifiques qui ont contribué à ouvrir « la

voie à des recherches relatives au développement du travail enseignant » (Espinassy, 2019, p. 22) ou qui ont été « animées par le souci de mieux connaître les pratiques enseignantes en contexte » (Saujat, 2010, p. 32). Pour l'heure, nous souhaitons comme annoncé en amorce de ce développement basculer sur la présentation des bases, principes et visées scientifiques qui sous-tendent les orientations de l'ergonomie de l'activité enseignante.

3.2. Apports de l'ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation

Pour éviter de tenir des propos redondants vis-à-vis de la réflexion précédemment menée au sujet de l'ergonomie de l'activité, nous souhaitons prolonger cette réflexion en pointant et revisitant quelques pistes d'analyses spécifiquement dédiées au travail enseignant. Nous prendrons pour cela appui sur les travaux de recherche de l'équipe d'Ergonomie de l'Activité des Professionnels de l'Education (ERGAPÉ). Citons ici entre autres références les contenus et orientations scientifiques du symposium « Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPÉ : Apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie » qui s'est tenu en septembre 2016 lors du 51^{ème} Congrès International de la Société d'Ergonomie de Langue Française (SELF). L'objectif annoncé était alors de « discuter des liens entre des travaux principalement ancrés dans le champ de l'éducation et de la formation, avec les questions de métier qui se posent plus largement aux ergonomes » (Espinassy, 2016a, p. 285).

3.2.1. Contexte et situation du travail enseignant

Le contexte dans lequel les premiers travaux de l'équipe ERGAPÉ vont prendre forme est marqué par l'émergence d'une succession de réformes législatives transformant en profondeur le système éducatif. L'instauration de la loi organique relative aux lois de finance (LOLF) en 2006 ainsi que la relance, la même année, de la politique de l'éducation prioritaire convertissant la logique des zones d'éducation prioritaire en logique de réseaux (Réseau Ambition Réussite, Réseau Réussite scolaire...) vont inaugurer un cycle de réformes menées à marche forcée. Entrant ici en connexion avec les contenus de notre revue de littérature, l'instauration d'un tel contexte, ponctué par tout un faisceau d'injonctions contradictoires, va être l'occasion pour l'équipe Ergape d'engager une

dynamique réflexive consacrée à l'ancrage du travail enseignant dans ces zones de turbulences. De nombreuses études vont ainsi questionner l'impact de ces réformes incessantes sur la santé et l'efficacité au travail. Une attention particulière sera portée :

- Aux cadres sociaux au sein desquels l'activité enseignante prend forme, notamment les établissements, des établissements hétérogènes dont les règles opératoires et l'organisation officielle (De Terssac et Christol, 1991) conçues *in vivo* engagent à repenser les relations entre les prescriptions et les pratiques pédagogiques en classe (Amigues et al., 2010).
- Au rôle des pilotes et chefs d'établissement ayant à composer avec les décalages entre les politiques nationales et locales pour structurer l'activité des personnels (Ducros et Amigues, 2014) et enclencher le travail collectif prescrit (Amigues et al., 2010).
- A la réalité dispositive, source de développement ou de dégradation de milieux de travail engagés dans de nouvelles professionnalités éducatives (Amigues et al., 2001 ; Félix et al., 2012 ; Félix et Vérillon, 2017).
- Au rôle joué par les collectifs dans la conception de méthodes et d'outils mise en place et en circulation par les enseignants dans leurs classes ou dans le cadre de nouvelles activités (Amigues et al., 2008 ; Espinassy, 2013 ; Espinassy et Saujat, 2016 ; Félix, 2014 ; Mouton et Heurtebize, 2015 ; Laurent-Marsero, 2014).

3.2.2. Du travail d'enseignement à l'enseignement comme travail

A la conception unifinalisée des situations d'enseignement-apprentissage va venir se substituer une lecture ergonomique incorporant dans son champ d'analyse la conception d'un travail d'enseignant multifinalisé (Tardif et Lessard, 1999). Cette nouvelle orientation va inviter à considérer autrement le tissage auquel se livrent les enseignants dans leur activité (Daniellou, 1998), jusque dans cet extérieur des limites spatio-temporelles des situations d'enseignement-apprentissage (Amigues, 2003, p. 9). Les jeux de perméabilités multiniveaux qui s'instaurent alors entre prescriptions, apprentissage des élèves, organisation scolaire et activité des sujets ouvrent un nouvel espace d'investigations scientifiques redéfinissant le métier enseignant en l'inscrivant dans une perspective historico-culturelle : « Entre les prescriptions et les élèves il existe un travail de réorganisation des tâches et des milieux par des collectifs » (Amigues, 2002, p. 200). Au cœur de ce milieu, la figure professorale va être réhabilitée, avec une attention

particulière portée aux collectifs enseignants dans la mesure où « entre les prescriptions et les réalisations dans les classes, les collectifs enseignants jouent, plus souvent qu'on ne le pense, un rôle décisif » (*Ibid.*). Le glissement qui s'opère alors d'une conception unifinalisée à une multifinalité de l'activité s'accompagne d'un changement de paradigme conséquent, du travail d'enseignement à l'enseignement comme travail. L'activation de cette bascule relève d'une dynamique développementale complexe mettant à l'épreuve engagement personnel et collectifs enseignants au sein d'« un "réseau" de régulations à la fois formel et informel » (Amigues, 2003, p. 9). La tâche se déploie dans un milieu de travail mouvant, dans lequel « sont appelés à se recomposer des rapports entre l'agir individuel et collectif sur fond de débat de normes et de valeur, réactualisés par de nouvelles prescriptions » (Espinassy, 2016a, p. 287).

3.2.3. Impact des prescriptions sur l'activité enseignante

Au sein de cette dynamique développementale, une attention particulière est accordée au rôle levier de prescriptions resituées dans l'analyse du travail réel du professeur et appréhendées comme étant à l'origine de l'activation des pratiques des enseignants et des élèves. Là où « la quasi-totalité des travaux sur l'action enseignante » (Amigues, 2002, p. 199) met entre parenthèse le prescrit et le professeur, là où, dans la plupart des recherches sur l'enseignement, « la question des prescriptions est ignorée, sous-estimée ou non abordée dans ses relations avec l'activité des professeurs » (Saujat, 2011, p. 256), l'ergonomie de l'activité enseignante va considérer que prescriptions, actions des enseignants et apprentissages des élèves relèvent d'un tout insécable, tout comme l'organisation scolaire et l'activité des sujets. A cette nuance près : ce tout insécable, loin d'être immuable est infléchi par les jeux de variabilités inter-individuelles et intra-individuelles des pratiques enseignantes. Travaillé par des forces et tensions internes, il est sous-tendu par une forme de tectonique vivante activant, régulant et impactant les modes opératoires déployés en situation dans le champ mais également l'hors-champ de la classe. Plus qu'une simple application ou exécution, se jouerait ainsi dans le milieu professionnel « un travail de ré-élaboration de ce qu'il faut faire en ce qu'il y a à faire dans telle situation » (Amigues, 2002, p. 202), une phase de « confrontation à diverses sources de prescription, l'obligation permanente d'arbitrages quant à celles qu'on n'intégrera pas » (Six, 2002, p. 131). Il incombe en effet à l'enseignant, en tant qu'organisateur mais aussi gestionnaire du cadre propre à chaque situation, « de construire et de faire vivre les

conditions nécessaires au travail des élèves et à son propre travail avec eux » (Saujat et al., 2006, p. 163). Ce travail de ré-élaboration est traversé par des jeux d'allers et retours entre la mise en œuvre des textes prescriptifs et les remontées des expériences individuelles marquées par une modification des prescriptions de départ dans le temps du travail réalisé. L'intégration d'une dimension subjective et intersubjectives au sein de ce travail des prescriptions rend ainsi obsolète toute tentative d'appréhender l'activité enseignante et de caractériser les situations de travail depuis un comparatif reposant sur un couplage prévu-réalisé. L'activité enseignante, chevillée au vivant du métier, s'avère « imprescriptible » (Amigues, 2003, p. 8).

3.2.4. L'activité de l'enseignant en classe et la mise au travail des élèves

Le travail de ré-élaboration dont il est question s'actualise et s'opérationnalise en contexte dans le temps de l'organisation des conditions de l'étude et de la réalisation de la tâche prescrite par l'enseignant aux élèves mais également par la classe (Amigues et al., 2004). Les élèves sont en effet eux aussi actifs dans la saisie des tâches prescrites par l'enseignant. L'identification d'un flux de prescriptions agissant à couvert dans le déroulé des séances engage à appréhender la nature de l'activité de l'enseignant en classe tout comme la dynamique des interactions enseignant/élèves sous un éclairage nouveau. L'activité de l'enseignant consiste à organiser avec le groupe-classe un milieu de travail au sein duquel les tâches se distribuent, se modifient, les contenus de savoir se régulent, dans une histoire partagée *via* l'instauration d'un dialogue didactique. La mise au travail des élèves, les actions à effectuer ainsi que les transferts d'initiatives enseignant/élève(s) relèvent de « "négociations" qui mettent en jeu le sens du travail à réaliser » (Amigues, 2002, p. 205). Ainsi appréhendée, « l'activité enseignante en situation d'interaction est à la fois instrumentée et adressée » (*Ibid.*). Si le travail collectif prend vie dans un milieu-classe aménagé, cet aménagement, ponctué de ruptures et de continuités, va se (re)jouer et se (re)construire dans le fil du cours, dans des temps de négociations déclenchant la mobilisation des élèves et leur participation à la production de connaissances nouvelles.

Le regard que porte l'approche ergonomique sur les enseignants, en « s'intéressant à l'étude de leur activité depuis ses dimensions concrètes » (Faïta, 2003, p. 17) invite à un changement et à un déplacement de focale « provoquant de fructueux renversements de perspective » (*Ibid.*). Si la « cible de l'action professorale » (Saujat, 2004, p. 97) n'est pas évacuée, la prise en compte des efforts de l'enseignant pour « avoir une classe qui tourne »

(*Ibid.*) et des effets du travail sur l'enseignant lui-même vont contribuer à modifier le prisme initial. Le déplacement de focale ainsi opéré interroge non pas le seul processus d'enseignement/apprentissage mais aussi le développement de ces processus organisateurs, un développement dans le développement impliquant comme vu précédemment la subjectivité de l'enseignant à laquelle vient se greffer celle des élèves. La construction toujours renouvelée de ce milieu-classe environnant et influençant les actions des élèves « d'un jour sur l'autre ou d'une classe à l'autre » (Amigues, 2003, p. 10) s'accompagne de son lot de dilemmes, de compromis, de satisfactions professionnelles mettant à l'épreuve les convictions professionnelles des enseignants appelés à composer avec eux-mêmes, avec les élèves ainsi qu'avec leurs collègues. Le milieu-classe ainsi profilé ne peut se cantonner, comme évoqué précédemment, à la circonférence de la classe. Il relève d'une « réalité hautement densifiée » (Faïta, 2007, p. 67) et participe d'un rayonnement spatio-temporel rendant non seulement interdépendants la préparation d'un cours, le cours lui-même et ce qu'en retiennent les élèves mais également le milieu-classe avec le milieu de travail. Là encore, pas plus qu'il n'existe de situation d'enseignement-apprentissage unifinalisée, ni d'activité professorale uniforme, il n'existe « aucun mode d'organisation unique satisfaisant à toutes difficultés et soustrayant les protagonistes à la nécessité de redécouvrir leur expérience et négocier leur compromis » (Schwartz, 1998, p. 25).

3.2.5. Milieux, collectifs et organisation du travail

Abordé sous cet angle, une distinction est introduite par l'ergonomie de l'activité enseignante entre le travail d'enseignement – renvoyant à ce qui se joue dans le champ de la classe – et le travail enseignant, renvoyant à ce qui se joue dans le hors-champ de la classe. Cette distinction, tout en spécifiant deux modalités de travail se déployant dans des espaces-temps différents, les relie sur le même registre de l'activité professorale. Loin d'être isolée dans le dispositif cellulaire de la classe, la figure professorale est connectée aux collectifs de travail avec lesquelles elle entretient un dialogue constant, constitutif du métier. Ce faisant, nous parlerons plutôt de dualité que de distinction pour qualifier ces deux versants du travail enseignant, une dualité qui « a permis d'avancer que le travail réalisé en classe dépendait de l'activité collective d'organisation du milieu de travail par les professeurs (à l'extérieur de la classe) et que celle-là alimente en retour celui-ci » (Espinassy, 2019, p. 72). La dualité ainsi actée entre champ et hors-champ de la classe va

amener les ergonomes de l'activité enseignante à réfléchir (sur) la dynamique développementale englobant ces deux espaces selon la même grille de lecture que celle appliquée aux interactions en jeu dans le milieu-classe. Ainsi, « l'établissement n'organiserait pas à proprement parler le travail des professeurs, mais il serait le lieu où le travail professoral produirait de "l'organisation" pour mettre en œuvre l'action » (Amigues, 2003, p. 12). Loin d'être appréhendée comme une donnée (pré)déterminant les actions enseignantes, la plasticité ainsi établie des prescriptions leur permet d'être en quelque sorte pétries par le vivant, le subjectif et les collectifs de travail. Ainsi les dimensions organisationnelles de l'activité reposent sur une mobilisation psychosociale des enseignants pour organiser et développer en situation leur propre travail, ce qui fait écho à l'ouverture que nous avons introduite et mise en réserve au sujet des « microrégulations nécessaires à la résolution des problèmes rencontrés dans le travail » (Alderson, 2004, p. 248). Abordés *via* le filtre théorique de l'ergonomie de l'activité enseignante, ces jeux de microrégulations ne relèvent pas de phénomènes ponctuels, réponses directes à des sollicitations immédiates. Ils peuvent être appréhendés comme un processus de micro-réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels, « une recreation de l'organisation du travail par l'organisation du travail du collectif » (Clot et Faïta, 2000, p. 9) ouvrant la voie à une nouvelle circulation des méthodes et des outils de travail dans le cadre d'activités revisitées.

3.2.6. La double fonction des outils

Concernant plus précisément la question des outils, ces derniers sont abordés comme des artefacts culturels et prescriptifs (Amigues, 2009 ; Amigues et Lataillade, 2007), des organisateurs de l'activité individuelle et collective participant à l'élaboration du milieu de travail, mais avec une particularité, celle d'être inachevés. Cette part d'inachèvement engage les enseignants à activer la poursuite du processus de conception initiale des artefacts prescriptifs dans la mise en œuvre de situations singulières. Certains de ces artefacts, comme par exemple les fiches de préparation (Espinassy, Mouton, Félix, 2009) ou « des manuels, des fiches pédagogiques, des exercices déjà construits » (Lataillade, 2003, p. 9) jouent sur plusieurs niveaux d'organisation du travail ainsi que sur plusieurs usages. Ils assurent ainsi, en écho à l'ancrage historico-culturel précédemment évoqué, une forme de médiation entre le but de l'action et les motifs d'une activité qualifiée d'instrumentale.

La nature de cette fonction de médiation va donner lieu à des investigations scientifiques attribuant à ces outils une double fonction :

- Celle de médiation pragmatique. L'outil est alors considéré comme un moyen d'action sur la situation d'enseignement-apprentissage.
- Celle de médiation épistémique. L'outil est assimilé ici à un moyen de connaissance, une prise d'informations sur les situations investiguées.

L'intérêt d'une telle caractérisation étant, tout en posant des repères quant à la fonction et à l'usage de ces artefacts prescriptifs, d'identifier, lors de l'introduction de nouveaux artefacts dans des situations d'enseignement-apprentissage ou dans l'environnement scolaire, la présence d'infléchissements, de déplacements de l'activité des sujets ainsi que de l'organisation du milieu de travail. L'outil, appréhendé en tant que ressource ou contrainte, joue alors un rôle de levier dans le sens où il va contribuer à alimenter les compromis opératoires auxquels sont confrontés les sujets dans le temps de l'activité, qu'il s'agisse des élèves, des enseignants, mais aussi des formateurs.

3.2.7. Formation

Abordant les pratiques de formation des enseignements à la croisée de différents milieux professionnels et de différentes histoires, individuelles et collectives, les dispositifs d'intervention-recherche mis en œuvre par l'équipe ERGAPE vont interroger les manières dont le milieu de formation transforme les prescriptions initiales pour, en se les appropriant, les adapter et organiser l'activité des formateurs et des formés. Vont ainsi être investiguées et questionnées « les modalités de formation, continue ou initiale, susceptibles de permettre aux (futurs) enseignants et/ou personnels éducatifs de s'approprier véritablement les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires » (Espinassy et al., 2018, p. 49). Le champ de la formation initiale destinée aux enseignants débutants, reposant sur un principe d'alternance entre institut de formation et milieux de stage professionnel, va être particulièrement investi (Bruno et al., 2015 ; Félix et Saujat, 2015 ; Saujat, 2011). Les réflexions menées sur les questions de la (trans)formation des métiers de l'enseignement se déploient dans un contexte de réformes propice aux investigations et approches ergonomiques. La création des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (IUFM) en 1990, suivie de celle des écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE) en 2013 puis des instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (INSPE) en 2019 s'accompagnent en effet de prescriptions

introduisant une part importante de savoirs de métier dans les plans de formation tout en laissant aux collectifs de formateurs la charge de leur mise en œuvre et de leur articulation aux savoirs académiques de référence. Les nouvelles zones d'ombre découlant de ces déficits, les flottements et frottements prescriptifs concernant les pratiques de formation des fonctionnaires-stagiaires vont ainsi constituer un biais d'étude et d'analyse conséquent pour le milieu de la recherche en ergonomie de l'activité enseignante (Filippi, 2020).

3.2.8. Approche interdisciplinaire

Si l'intérêt de la démarche ergonomique de l'activité enseignante est de tenir ensemble des contraintes et contenus donnant lieu à des approches distinctes dans d'autres champs de recherche, elle n'en est pas pour autant surplombante. Dès les premières parutions en ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation, il est spécifié que « la conduite de recherches sur le travail enseignant nécessite une collaboration pluri-disciplinaire pour répondre à des questions épistémologiques et méthodologiques que pose le développement d'une recherche fondamentale de terrain » (Amigues, 2002, p. 211). Si, selon les théories ergonomiques, la saisie des formes et des contenus du travail dépasse l'identification de données disponibles pour s'inscrire dans une dynamique productive rendant compte des effets des prescriptions ainsi que des conditions de leur réalisation en situation, la part des éclairages interdisciplinaires dans cette démarche de construction est questionnée : « les rapports aux autres disciplines soulignent la nécessité de développer tout aussi bien des relations interdisciplinaires que de préciser quel serait l'apport des sciences du travail à l'analyse des gestes professionnels des professeurs » (*Ibid.*). Concernant la sphère éducative, les différentes phases de co-construction du milieu de travail avec le milieu pour l'étude apparaissant « comme deux processus interreliés : un co-travail » (Lemonie et al., 2014, p. 270) croisant enjeux ergonomiques de l'activité et enjeux didactiques disciplinaires.

Parvenue à ce stade de notre développement, il nous paraît nécessaire d'interroger la nature des liens établis entre ces deux champs de recherche.

CHAPITRE 4. Interactions avec les approches didactiques

Pour saisir la nature de ces jeux de porosité entre domaines de recherche, nous avons, tout comme nous l'avons fait pour identifier les jeux de filiation entre psychologie sociale soviétique et ergonomie, identifié différents registres lexicaux convoqués à ce sujet dans les publications de l'équipe Ergape ainsi que dans certaines contributions issues du symposium « Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? » organisé lors des Rencontres Internationales du Réseau de recherche en éducation et en formation au CNAM en Juillet 2017. Plusieurs modalités d'articulation des approches au sein des sciences de l'éducation peuvent ainsi être identifiées. Il est question de relations interdisciplinaires, coordination de recherche ou coordination entre disciplines (Amigues, 2002 ; Félix et Mouton, 2016), de mobilisation de deux points de vue ou d'approches pluridisciplinaires (Félix et Saujat, 2008 ; Félix et Vérillon, 2017), de croisement des regards scientifiques, de croisement de deux entrées théoriques, de double point de vue scientifique (Brière-Guenoun, 2017 ; Coulangue et al., 2018 ; Brière et Simonet, 2021) ou encore d'analyse interdisciplinaire permettant « d'interpeller les savoirs dans l'action en classe associés à leur développement potentiel » (Tomás et al., 2018, p. 102). Ces modalités d'articulation des approches interrogent d'une part la priorisation donnée aux approches convoquées ; par exemple Grosstephan et Brau-Antony parlent d'une approche didactique « seconde » mais qui n'est « en rien secondaire » et qui occupe un statut de « discipline contributive » venant « "outiller" l'analyse du travail » (2018, p. 131) et Brière-Guenoun (2017) évoque l'incorporation d'une approche clinique de l'activité à une approche didactique. Sont d'autre part questionnées « les compatibilités et les complémentarités » des approches convoquées, comme le souligne Brière-Guenoun (2017) ainsi que les incidences méthodologiques de tels rapprochements (Brière et Espinassy, 2021).

Il est à noter que les rapprochements ainsi mentionnés dans certains des écrits retenus sont incarnés la plupart du temps par une dynamique rédactionnelle à plusieurs mains, travaillés par une pluralité d'auteurs relevant de différents champs scientifiques qui établissent dans le déroulé de l'écrit des mises en relation visant à co-étayer les investigations menées.

1. Zones de partage interdisciplinaires

Parmi les différentes approches des phénomènes de transmission et d'appropriation des savoirs, certains travaux vont s'engager dans une orientation comparatiste en didactique (Amade-Escot, 2013) « couplant la théorie anthropologique (TAD) et la théorie de l'action conjointe (TACD) » (Brière-Guenoun, 2014, p. 29). Ce courant nous intéresse dans la mesure où il se définit comme « un champ scientifique à part entière au service de la construction d'un espace d'intercompréhension des pratiques d'enseignement et d'apprentissage au-delà des frontières linguistiques et culturelles des communautés de recherche » (Amade-Escot, 2013, pp. 64-65). Émergeant au début des années 2000 (Mercier et al., 2002), soit concomitamment aux premières analyses ergonomiques consacrées au métier enseignant, il présente des points de recoupement avec les pistes d'analyses que nous avons consacrées à l'ergonomie de l'activité enseignante et invite à nous questionner sur de possibles jeux de perméabilités : en quoi l'approche didactique comparatiste participe-t-elle d'une réflexion croisée sur les pratiques interdisciplinaires dans le champ de la recherche en éducation ? Différents points de convergence peuvent ainsi être exposés. Il s'agit dans un premier temps de constats critiques mettant en avant :

- Une sous-exploitation dans l'approche didactique classique des situations d'enseignement-apprentissage de l'activité des enseignants assimilable aux zones d'ombre dans la recherche en éducation précédemment évoquées (Amigues, 2002). Le pôle enseignant occupe une place marginalisée dans une structuration bipolaire centrée essentiellement sur les objets de savoir et les apprentissages des élèves (Amade-Escot, 2013 ; Goigoux, 2002).
- L'évacuation du périmètre de recherche de l'analyse de la prescription comme composante de l'analyse du travail, la prescription étant la plupart du temps cantonnée « à l'étude historique des programmes et instructions (Halté, 1995), sans l'articuler explicitement avec les autres déterminants de l'activité réalisée » (Goigoux, 2002, p. 11) ;
- La non prise en compte du caractère situé des apprentissages ;
- Une sous-estimation du rôle des interactions sociales comme médiateurs de l'activité des élèves, alors même qu'enseignant et élève(s) sont reliés par un enjeu d'apprentissage (Robert et Rogalski, 2002), un jeu didactique « organiquement coopératif » (Venturini, 2012, p. 128).

Pour dépasser ces limites, l'approche comparatiste en didactique va opérer une rupture épistémologique « impliquant la définition d'un objet d'étude qui ne soit pas formaté par les manières de penser les questions de l'enseignement et de l'apprentissage à partir des sciences constituées » (Amade-Escot, 2013, p. 64). Ce souci de procéder à un recentrage sur la description des pratiques didactiques ordinaires, faiblement manipulée par les chercheurs, aura comme conséquence de :

- Contribuer au retour du professeur sur la scène de la recherche (Margolinas et Perrin-Glorian, 1997) en pointant des questions sur le rôle du professeur dans les interactions didactiques, un rôle qui ne peut se restreindre à faciliter les apprentissages des élèves.
- Développer une analyse descriptive et compréhensive des pratiques et de l'activité didactique des enseignants (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005), qu'ils soient débutants ou aguerris, en s'attachant « moins à mettre au point des dispositifs didactiques innovants qu'à décrire les pratiques enseignantes aux prises avec ces dispositifs » (Amade-Escot, 2013, p. 71).
- Reconsidérer la place et la posture des acteurs au sein des transactions didactiques en portant une attention accrue à l'action conjointe des enseignants et des apprenants (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) ainsi qu'aux modalités de co-production des savoirs « à la lumière des pratiques culturelles qui les légitiment (Schubauer-Leoni, Leutenegger, Ligozat et Fluckiger, 2007) » (Amade-Escot, 2013, p. 77).
- S'intéresser à de nouvelles pistes d'investigation portant sur l'enseignement d'objets interdisciplinaires hybrides ou bifaces (Marlot et al., 2017) et invitant à « questionner les dénominations des matières scolaires sans pour cela gommer les spécificités fondatrices des didactiques disciplinaires » (Amade-Escot, 2013, p. 77). Citons ici l'étude des dimensions discursives de l'enseignement mettant en relation pratiques langagières et processus de construction des savoirs dans différentes disciplines (Jaubert et al., 2004).
- Favoriser la mise en réseau de disciplines contributoires (Reuter et al., 2013). Des « recherches didactiques d'inspiration ergonomiques » (Amade-Escot, 2013, p. 73) vont ainsi voir le jour (Brière-Guenoun, 2017 ; Goigoux, 2002 ; Robert, 2005) portant, entre autres thématiques, sur des objets d'étude présentant de fortes perméabilités avec le champ de l'ergonomie.

- Opérer dans le prolongement du point précédent un glissement de références, du domaine de la psychologie piagétienne vers d'autres domaines tels que l'ergonomie de langue française, la psychologie du travail, l'analyse du discours, les théories du langage et de l'activité, pour beaucoup d'orientation vygotskienne ;
- Convoquer dans le champ des investigations la question du développement et de la co-activité des agents (Brière et Simonet, 2021), question qui « positionne l'activité dans le temps long de l'histoire collective et de la culture (au sens vygotskien) » (Amade-Escot et Venturini, 2009, p. 32).

Que retenir de ce bref tour d'horizon ? Il émerge de ces recherches scientifiques souhaitant se situer au cœur des pratiques en classe une forme de ré équilibre paradigmatique prenant appui désormais sur une approche didactique intégrée, à savoir une approche didactique complétée par « une seconde approche, celle de la psychologie ergonomique qui place l'activité de l'enseignant au premier plan » (Goigoux, 2002, p. 3). Le tournant actionnel ainsi opéré (Sensevy et Mercier, 2007) entre en résonance avec certains des contenus abordés lors de notre analyse des études pluridisciplinaires en sciences humaines et sociales prônant une entrée par l'activité (Barbier et Durand, 2003) et accordant une part importante au contexte. Reste à voir désormais « comment s'imbriquent ces raisons d'agir collectives et singulières au sein des transactions didactiques » (Brière-Guenoun, 2017, p. 36) et comment rendre opérationnelles ces « zones de recouvrement » (Venturini, 2012, p. 133) entre le champ de l'ergonomie et celui de la didactique dans le cadre spécifique de notre recherche.

1.1. Etat des lieux réflexifs

La conduite de notre revue de littérature nous avait amenée à identifier un questionnement interrogeant le bien-fondé d'une étude consacrée à la mise en réseau des pratiques professionnelles alors même qu'un certain nombre de voyants rouges scientifiques mettaient en avant ce qui pourrait s'apparenter à une forme d'échec des conditions de viabilité du travail partagé au sein des différents dispositifs investigués. L'identification de microrégulations ainsi que de microsolutions mises en œuvre par chaque exécutant pour compenser ce qui n'est pas donné par l'organisation prescrite du travail nous avait permis de dépasser une première impasse. Nous nous étions alors concentrée sur la face cachée du réel de l'activité (Clot, 1999) avant de basculer sur la

présentation de notre cadre théorique. Arrivée au terme de cette présentation, nous voilà confrontée à un nouveau questionnement interrogeant l'activation et l'exploitation, au regard de notre problématique de recherche, de jeux de perméabilité possibles entre le champ de l'ergonomie de l'activité et le champ de la didactique : comment démêler les fils de l'étude de « l'enchevêtrement » (Espinassy, 2016a, p. 288) des enjeux didactiques disciplinaires et des enjeux ergonomiques de l'activité d'enseignement ? Ce questionnement, dont la réponse ne va pas de soi, se déploie au cœur de notre champ d'investigation qui recoupe situations d'enseignement et situations enseignantes. Il engage à interroger « les présupposés respectifs d'une "entrée par les savoirs" (ou par une action conjointe "formatée" par les savoirs), et d'une "entrée par l'activité" » (Saujat, 2010, p. 139). Il entre ainsi en résonance avec le programme de recherche « Organismes de l'activité enseignante entre dimensions didactiques et ergonomiques » (ODE) auquel s'est rattaché ce travail doctoral³¹. Il nous semble ainsi important de clarifier et de stabiliser la nature du croisement et des jeux de porosité entre enjeux didactiques (pluri)disciplinaires et enjeux ergonomiques de l'activité d'enseignement dans le cadre spécifique de ce travail de recherche. Pour activer ce temps de clarification, nous proposons de procéder en deux temps : 1) fixer sans pour autant les figer les repères et concepts didactiques clés de façon à (dis)cerner les enjeux didactiques susceptibles d'être réinterrogés lors de la phase d'investigation de notre propre intervention-recherche ; et 2) basculer dans la présentation du terrain de recherche dont la spécificité devrait nous aider à mieux paramétrer et dimensionner notre cadre analytique.

Ce parti-pris nous engage à considérer que « ce sont les problèmes de mise en action des solutions envisagées, les mises en œuvre permettant de passer du "pensé" au "pragmatique" qui peuvent former une passerelle entre les deux » (Eloi et al., p. 118). Le croisement d'apports théoriques descendants puisés dans le champ de l'ergonomie et de la didactique avec des ajustements ascendants propres à notre terrain de recherche nous permettra d'élaborer et de présenter une problématique de recherche ainsi qu'un réseau

³¹ Nous en rappelons ici les principaux objectifs : « L'enjeu de ce programme est d'investiguer les organismes de l'activité enseignante en interrogeant les articulations entre les dimensions didactiques et ergonomiques. Il s'agit d'étudier les pratiques d'enseignement et de formation au prisme des enjeux actuels du système éducatif. L'étude des modalités d'articulation spécifiques nous permet de penser le croisement des deux cadres théoriques, afin de produire de nouvelles pistes d'analyse de l'activité professorale et des modalités de formation ».

de questions à la lumière de ce double ancrage. Nous voulons ainsi éviter les écueils d'une construction de problématique hors-sol.

2. Part et place des apports didactiques

Renouant ici avec certains repères posés dans le cadre de notre revue de littérature, nous souhaitons en affiner l'analyse de façon à saisir les soubassements propres à chaque constituant didactique convoqué.

2.1. Transposition didactique

Dans son ouvrage « La transposition didactique – du savoir savant au savoir enseigné » (1985), Chevallard reprend le concept de transposition (Verret, 1975) pour caractériser les différentes phases de transformation permettant aux savoirs savants, « qui émanent des institutions de production scientifique, et qui se trouvent, pour cette raison, qualifiés de savants » (Bronckard et Plazaola Giger, 1998, p. 38), de devenir des savoirs scolarisables. Les transformations adaptatives vont se déployer en deux phases, l'une qualifiée de transposition didactique externe, l'autre de transposition didactique interne.

2.1.1. Transposition didactique externe

Cette première phase concerne les différents processus qui œuvrent à la scolarisation des savoirs savants *via* l'émergence d'un « espace théorique de substitution » en remplacement du référent théorique original (Chevallard, 1985, p. 60). Ces différents processus opèrent des glissements et des déplacements changeant la nature première des savoirs savants rattachés aux champs scientifiques. Il est ainsi question :

- De désyncrétisation et de séquentialisation. Pour permettre de circonscrire ce qui doit être appris, des éléments du savoir vont être extraits de leur environnement épistémologique puis sélectionnés et parcellisés en objectifs d'enseignement et en savoirs partiels.
- De décontextualisation et de recontextualisation. Pour être enseignés, les savoirs, inscrits dans un cadre épistémologique ne peuvent être transposés *ipso facto* de leur sphère de production vers l'institution scolaire et le contexte de la classe. Les choix et les coupes sélectives et partielles qui s'imposent (Chevallard, 1992)

reposent sur des opérations transformatives qualifiées de mise en texte du savoir compatible avec le temps des études ;

- De dépersonnalisation et de repersonnalisation. Le processus d'extraction qui régle l'élaboration du savoir scolaire s'accompagne d'un phénomène de dépersonnalisation présentant les éléments de savoirs comme existant dans l'absolu. Le phénomène de dépersonnalisation ainsi posé vient s'agencer à un autre phénomène : celui de « repersonnalisation » activé en situation par l'élève « lorsqu'il prend à sa charge les questions relatives à ce savoir » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p. 423) ainsi que par l'enseignant « lorsqu'il prend la responsabilité d'extraire des manuels et autres documents didactiques les tâches, les problèmes, les questions jugés aptes à soutenir son action enseignante » (*Ibid.*).

Si les propositions théoriques de Verret et Chevallard ont été diffusées au sein des autres didactiques, elles n'en restent pas moins discutées dans des échanges questionnant la place motrice accordée aux savoirs savants conçus comme source principale des savoirs scolaires. Citons parmi les interrogations majeures celles concernant certains contenus d'enseignement difficilement exploitables depuis le champ de ces savoirs savants. Comment en effet procéder dans le cas des enseignements de la technologie, de l'éducation physique et sportive, de la grammaire, de la musique, des arts plastiques ou des disciplines linguistiques ? D'autres mécanismes d'emprunt (Bronckart et Plazaola Giger, 1998), d'autres références du savoir vont être convoquées et théorisées. Le fait que « d'autres *pratiques sociales* existent qui ne sont pas assimilables à des "savoirs savants" tout en jouant un rôle de référence pour les enseignements à l'école » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p. 412) va contribuer à revisiter et régénérer les processus transpositifs. Nous pointons ici deux orientations théoriques non exclusives l'une de l'autre. La première les pratiques sociales de référence (Martinand, 1989). Entrant en résonance avec la notion de savoir de référence et de pratique sociale définie par Chevallard (1994), cette orientation concerne les disciplines praxiques dont les références et les savoirs enseignés prennent forme dans des lieux sociaux dans lesquels se déploient des activités pratiques socialement reconnues, sources de « savoirs "organiques" difficiles à mettre en discours » (Martinand, 2018, p. 71). La seconde orientation met en avant la notion de savoirs experts comme source de savoirs de référence pour l'enseignement (Johsua, 1996). Ils sont issus d'institutions qui demeurent limitées à des zones restreintes de la société et s'appréhendent comme corps de

connaissances partagées par des praticiens. Ces savoirs – qui prennent leur source au sein d'un réseau de relations interpersonnelles où s'élaborent l'objet de la recherche et de la pratique – gardent « une proximité beaucoup plus grande avec les groupes physiquement repérables qui garantissent l'expertise » (Johsua, 1996, p. 68).

Dans tous les cas mentionnés, il s'agit d'une adaptation en milieu scolaire des pratiques engendrant une modélisation qui n'épuise cependant pas le parcours des savoirs dans la mesure où, « lorsque les programmes sont fabriqués, signés, et prennent force de loi, un autre travail commence : celui de la transposition didactique interne » (Chevallard, 1985, p. 37).

2.1.2. Transposition didactique interne

Si le savoir initial subit des transformations qui en font un savoir destiné à l'enseignement, ce processus « multidéterminé » (Schneuwly, 2008, p. 49) ne s'arrête pas au seuil de la classe. Une deuxième phase prend alors le relai. Activée à l'intérieur du système didactique elle procède d'une « double recontextualisation dans un corpus disciplinaire d'un côté, dans l'histoire de la classe de l'autre » (Johsua, 1996, p. 64). Une telle réflexion met en perspective la finalité de l'enseignement traversant l'ensemble des disciplines. Cette finalité vise à transformer la capacité d'agir et le mode de pensée des sujets apprenants dans des situations données, chaque enseignement pouvant être considéré comme une « initiation à la culture d'une société » (*Ibid.*, p. 51). Elle rend possible la transmission et le partage d'objets culturels (Brière, 2020). Les situations au sein desquelles évoluent l'action des enseignants ainsi que leurs interactions avec les élèves prennent alors place et forme dans un espace d'appropriation générant une marge d'action qui participe activement à la construction des objets scolaires. Entrant en résonance avec les débats menés autour de la question des savoirs de référence, de nombreuses discussions et réflexions scientifiques vont remettre en question le modèle descendant de la transposition didactique (Bronckart et Plazaola Giger, 1998 ; Johsua 1996 ; Mercier et al., 2002) et analyser l'impact des interactions entre élèves et enseignants sur la construction des objets de savoirs scolaires.

2.1.3. La place des actions réalisées en classe

André Chervel sera l'un des premiers à opérer une bascule, d'une lecture descendante de la transposition des savoirs vers une approche ascendante, attentive au produit de l'action des enseignants et de leurs interactions avec leurs élèves. Une telle approche aborde les disciplines scolaires comme des produits autonomes de l'école, avec leurs objectifs, leurs méthodes, leurs contenus – des « créations spontanées et originales du système scolaire » (Chervel, 1988, p. 70). Considérant que les savoirs savants ne sont ni la source, ni la finalité des disciplines scolaires, il « met en avant la spécificité et l'autonomie de la culture scolaire qui s'accompagne de pratiques d'enseignement innovantes impulsées par les enseignants » (Dietsch et al., 2015, p. 118).

D'autres auteurs vont considérer que le savoir enseigné se structure à partir de divers systèmes de savoirs, fruit d'un « enchevêtrement de mouvements transpositionnels ascendants et descendants » (Schneuwly, 2008, p. 55) croisant genèse sociale des œuvres et genèse scolaire des savoirs. Selon ce point de vue, le savoir³² est ancré dans l'activité humaine et doit être considéré pour ce qu'il permet de faire. Transmis dans la classe sous des formes différentes de ce à quoi il renvoie, son appropriation contribue à accroître la capacité d'agir de celui qui le détient. Il est en quelque sorte apprêté par le professeur pour permettre leur appropriation par les élèves, selon une dynamique contractuelle implicite – un contrat didactique différentiel (Schubauer-Leoni, 1996) – s'installant entre le professeur et des sous-groupes d'élèves en fonction de leurs positions relatives. Les élèves acquièrent ainsi des connaissances³³ dans un temps de rencontre avec des « savoirs codifiés » transformés par et pour l'institution scolaire (Chevallard, 1992). L'enseignant quant à lui organise un espace d'appropriation du savoir, et donne sens au travail en mettant en œuvre des actions convertissant les savoirs codifiés en connaissances utiles à l'apprentissage des élèves.

La mise en mouvement transpositionnelle d'une telle approche impacte la nature de la relation des sujets au savoir. « Les personnes (en position de sujets et donc à la fois

³² « Un "savoir" est le produit culturel d'une institution qui analyse et organise les connaissances afin de faciliter leur communication, leur usage ultérieur et la production de nouveaux savoirs » (Comiti et al., 1995, p. 3).

³³ « Une "connaissance" est un moyen, pas forcément explicitable, qui peut être utilisé pour obtenir, dans une situation, un résultat conforme à une attente » (Comiti et al., 1995, p. 3).

assujettis aux institutions et producteurs de celles-ci) entretiennent des rapports à l'égard des objets en agissant sur et avec eux » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p. 416). Ce type de processus, privilégiant une logique ascendante pour investiguer la dynamique transpositionnelle, repose sur les rapports instaurés en situation entre les sujets et les savoirs identifiés, ouvrant la voie à un nouveau contexte (Nonnon, 2019) valorisant la dimension située des apprentissages et des enseignements ainsi que la part importante accordée à l'expérience. L'amplitude du souffle donné à l'agent dans de telles situations ouvre une fenêtre d'action donnant forme et sens à de nouveaux rapports aux objets et pratiques de savoirs sans pour autant se déconnecter du savoir de référence. Saisir la nature multiforme de ces situations ainsi que des contrats didactiques qui les structurent invite à « comprendre, à partir des systèmes de tâches proposés aux élèves, dans quelles pratiques scolaires effectives ils sont engagés, avec quels effets sur le plan des connaissances et avec quel lien de légitimité à l'égard des pratiques de référence » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p. 414). L'ensemble des différents constituants, matériels, symboliques et langagiers mis en mouvement participent alors d'un processus transpositionnel activant et régulant au sein d'un milieu de travail des pratiques d'étude des savoirs.

Loin d'être figés, préétablis, ces savoirs sont actualisés en situation selon des glissements et des emboîtements inter-registres, savants et experts (Brière-Guenoun, 2005) toujours singuliers. Ils procèdent de reformulations et de remaniements générés par le contexte pratique (Brière-Guenoun et al., 2007) et portés par l'histoire professionnelle du professeur (Boudart et Brière-Guenoun, 2014). Sont ainsi mises en œuvre les conditions d'une rencontre avec les savoirs *via* « l'agir d'individus concrets » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005, p. 418). Ce processus transpositionnel prend forme dans des situations didactiques caractérisées « par l'émergence, dans le temps et l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents...) nouveaux » (Reuter et al., 2013, p. 197). Il prend également vie dans un contexte de travail marqué par les interactions enseignant/élèves au sein d'un milieu didactique.

2.2. Un milieu actif et en mouvement

La notion de milieu didactique va donner lieu à différentes formes d'investigations et de modélisations qui, tout en s'inscrivant dans une filiation directe avec la théorie des

situations didactiques (Brousseau, 1998) ainsi que la théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 1992) abordées précédemment, ouvriront la voie à de nouveaux espaces de réflexion (Amade-Escot et Venturini, 2009 ; Comiti et al., 1995 ; Félix et al., 2014 ; Lhoste et al., 2007).

Une idée forte réunit ces différents courants scientifiques, celle de la prégnance d'un milieu actif sous-tendu par un tropisme d'action jamais totalement figé, et dont la dynamique contribue à « faire milieu » (Amade-Escot et Venturini, 2009 , p. 12) pour « faire jouer le jeu » (Sensevy, 2006, p. 212). Nous souhaitons plus particulièrement nous arrêter sur une modélisation que nous serons amenée à convoquer ultérieurement, celle de l'étude de la dynamique de l'action didactique conjointe du professeur et des élèves en classe (Sensevy et Mercier, 2007).

2.2.1. Théorie de l'action didactique conjointe

Cette modélisation est présentée, dans un article ³⁴ marquant une étape cruciale « pour l'évolution des approches didactiques » (Ligozat, 2011, p. 14), comme découlant de « la théorie des situations et l'approche anthropologique » auxquelles elle emprunte « divers instruments conceptuels » (Sensevy et al., 2000, p. 265). Plutôt qu'une rupture, il est ainsi davantage question d'un changement de perspective déplaçant la focale des apprentissages produits vers les gestes d'enseignement convoqués (Ligozat, 2011). L'action didactique étant entendue comme une « action organiquement relationnelle, entre professeur, élèves et savoirs » (Sensevy, 2006, p. 205), les recherches menées vont contribuer à repérer l'existence d'un « jeu au second degré que joue le professeur : un jeu sur le jeu de l'élève » (Sensevy et al., 2000, p. 298) indexé aux formes de pratiques du système didactique mis en œuvre. Vont être caractérisés « quatre éléments structuraux au fondement de l'action professorale » (Sensevy et al., 2000, p. 267) :

- Définir. « Ce terme signifie que le travail du professeur consiste (d'abord) à *poser* un certain nombre d'objets et à établir le cadre d'une situation » (*Ibid.*, p. 268). Le processus de définition est décliné en deux grandes modalités d'intervention : référer (Mettre « en évidence la dimension référentielle du travail collaboratif dans la classe ») (*Ibid.*, p. 269)) et indiquer (« Ce qui, dans *l'activité présente* des élèves peut être conservé-adopté en tant que *règle constitutive* du jeu » (*Ibid.*)).

³⁴ « Vers un modèle de l'action didactique du professeur dans la course à 20 » (Sensevy et al., 2000)

- Réguler. « Ce que nous désignons par régulation concerne donc *les comportements que le professeur produit en vue d'amener l'élève à élaborer des stratégies gagnantes* » (*Ibid.*). Les modalités d'intervention énoncées *supra* (référer et indiquer) sont là aussi déclinées mais selon des règles du jeu stratégiques et non constitutives. Cette distinction met en exergue la latitude topogénique du professeur qui, en intervenant sur le partage des tâches au fil du temps didactique et de l'action commune, œuvre à l'aménagement et au réaménagement progressif et coopératif d'un milieu (Mercier, 1995).
- Dévoluer. « De manière quasi simultanée à la définition et à la dévolution, le professeur doit faire en sorte que les élèves prennent la responsabilité de "jouer le jeu", de s'engager dans l'activité proposée » (*Ibid.*, p. 270) de son propre mouvement, *proprio motu* (Sensevy, 2007). Le processus de dévolution concerne les élèves, considérés individuellement, et la classe, avec ce que cela sous-tend en termes de système de significations communes et d'« expérience sédimentée dans leur passé d'élèves (récent ou plus ancien) au sein des classes qu'ils ont fréquentées » (Sensevy, 2006, p. 207).
- Instituer. La classe étant appréhendée comme un collectif de pensée – « institution capable de produire le savoir » (*Ibid.*) – professeur et élèves vont être amenés, via le recours à des systèmes de procédures de validation et d'évaluation, à « identifier des manières de faire, que l'institution qu'ils forment reconnaît comme légitimes » (*Ibid.*).

Bien qu'étant intrinsèquement conjointe, reposant sur une dynamique de coopération et de coordination (Sensevy, 2011), l'action didactique qui découle de ces quatre éléments structuraux n'en demeure pas moins dissymétrique, dans la mesure où « l'un des acteurs sait ce que l'autre ne sait pas » (Ducamp et al., 2019, p. 36). Concomitamment à l'identification de ce « système générique pour décrire les jeux d'apprentissage en tant que tels, dans leur macrostructure » (Sensevy, 2011, p. 210), les auteurs vont définir trois catégories qui permettent de « décrire les micro-structures du jeu » (*Ibid.*) et qui « orientent l'action du professeur et se construisent en retour grâce à elle » (Sensevy et al., 2000, p. 267). Il s'agit des effets de topogenèse, définie comme une « genèse relative au positionnement respectif de l'enseignant et des élèves » (Roustan et Amade-Escot, 2003, p. 502). Le positionnement enseignant/élève(s) est ici abordé en termes de mouvement. Il est question également de chronogenèse, entendue comme une « genèse

relative au temps d'enseignement et d'apprentissage » (*Ibid.*) et de mésogenèse, correspondant à une « genèse relative au milieu (systèmes d'objets et rapports aux objets) pour apprendre » (*Ibid.*). Les différentes actions et rétroactions ainsi déployées par les élèves et par l'enseignant tout au long du processus d'apprentissage constituent la trame de l'action conjointe, le savoir acquis par les élèves étant alors « considéré, non pas comme un bagage à porter, mais comme une puissance d'agir » (Defrance, 2012, p. 138). L'action didactique qui s'instaure entre professeur et élèves, bien que « coopérative et coordonnée » (Sensevy, 2008, p. 43) repose sur des bifurcations et entrelacements rendant poreuses les « deux entités hétérogènes que constituent milieu et contrat » (Sensevy et al., 2000, p. 302).

2.2.2. Mise en regard avec l'approche ergonomique de l'activité

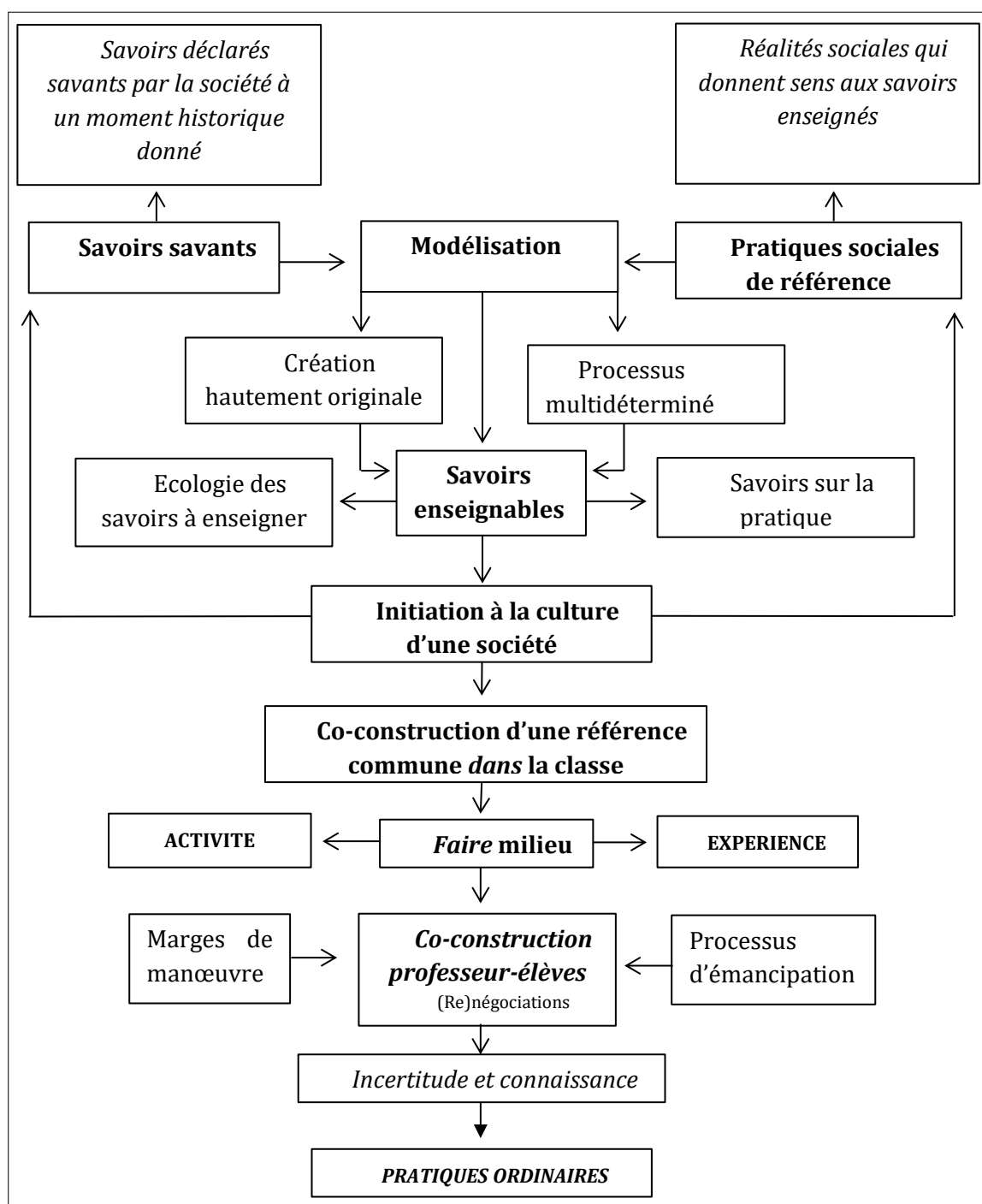
Il ressort de ce bref tour d'horizon que le développement théorique découlant d'une telle modélisation, tout en incorporant un certain nombre de repères issus de la théorie des situations et de l'approche anthropologique, procède à une reconceptualisation qui engendre un « tour de force épistémologique » (Ligozat, 2011, p. 14). Ce travail de reconceptualisation, établissant un couplage entre le quadruplet de la structure de l'action de l'enseignant et les trois genèses du système didactique, permet en effet de circonscrire « des "patterns" de l'action professorale » (*Ibid.*, p.16) servant de base à « un prototype d'étude expérimentale de l'action professorale » (*Ibid.*, p.15). Il contribue à renouveler les outils d'analyse théoriques et méthodologiques d'investigation de la pratique didactique et à dépasser les clivages en vigueur dans l'univers de la recherche en sciences de l'éducation dans les années 2000, en particulier par les chercheurs de l'ergonomie de l'activité. La convergence de préoccupations reliant le champ théorique de l'analyse de l'activité enseignante et celui de l'action conjointe en didactique se cristallise autour d'une conversion épistémologique d'un modèle de la pratique vers un modèle pour la pratique (Bru, 2002) mettant en avant l'importance du terrain et le rôle prédominant des pratiques effectives. Concernant plus précisément la théorie de l'action didactique conjointe, précisons que son développement, s'inscrivant « dans une perspective située » (Sensevy 2007, p. 47) vise à « *tenir ensemble* à la fois le contrôle du sens épistémologique des enjeux de savoir et les attributions de significations de la part des sujets (enseignants et élèves) qui évoluent en tant que personnes » (Schubauer-Leoni, 2008, p. 68).

3. Synthèse

Parvenue au terme de ce repérage d'enjeux didactiques clés sous-tendant les pratiques scolaires d'enseignement-apprentissage, nous pensons opportun d'en synthétiser les principales étapes de façon à rendre lisible le processus reliant le registre des savoirs au domaine des pratiques ordinaires (Figure 7).

Figure 7

Processus transpositif savoirs-pratiques scolaires



Nous avons à travers cette figure souhaité rendre perceptibles les jeux d'ouverture et de perméabilités traversant l'ensemble de la « structure trichotomique » du territoire du professeur, « lequel comporte essentiellement trois grands terrains – la classe, l'établissement (en dehors de la classe), le système éducatif (en dehors de l'établissement) » (Chevallard, 1997, p. 17).

Le cheminement notionnel que nous avons élaboré prend appui sur une conception anthropologique des savoirs. Il vise à rendre compte du processus de formalisation du savoir qui contribue à élaborer les objets d'enseignement (Verret 1975) en situation à travers une série de mouvements transpositionnels ascendants et descendants. Les jeux d'interférence ainsi posés entre contenus de savoir et activité, entre registre social et registre scolaire, entre savoir et sujet témoignent de la dimension structurée et structurante du processus transpositif autour d'une visée centrale, celle de faire milieu. Au croisement de l'activité et de l'expérience, nous avons cherché à faire ressortir le rôle majeur de la co-activité générée par le contexte pratique. La mise en action qui porte cette co-activité relève d'un processus dynamique proposant une lecture nouvelle du milieu : « à chaque instant, le milieu apparaît subjectivement comme un donné, mais c'est en vérité un construit permanent. » (Chevallard, 1992, p. 95).

C'est donc cette mise en jeu que nous avons souhaité traduire à travers l'élaboration de cette figure, une mise en jeu privilégiant l'activité adaptative effective au « prêt à porter didactique » (Roustan et Amade-Escot, 2003, p. 501).

CHAPITRE 5. Processus de problématisation

L'importance accordée aux pratiques ordinaires, au terrain – conçu d'un point de vue générique mais appréhendé dans sa dimension singulière – nous invite à présenter et analyser notre propre terrain de recherche de façon à saisir ses traits distinctifs et repérer les spécificités didactiques propres à ce milieu de travail. L'enjeu de ce temps d'analyse opérant une liaison entre les apports théoriques développés jusqu'alors et les éléments de contexte identifiés est de poser les bases de notre problématique.

1. Spécificité du terrain de recherche

Nous intervenons dans un lycée d'enseignement général accueillant au moment où démarre ce travail, au cours de l'année 2017, 1055 élèves. Cet établissement est implanté dans le Sud Gironde de l'Académie de Bordeaux, une zone géographique structurée autour de trois centres urbains dits secondaires : Langon, lieu d'implantation du lycée, La Réole et Bazas.

1.1. Cadre général

Dans le diagnostic de territoire établi par les élus régionaux de la Nouvelle Aquitaine qui date d'octobre 2015, il est fait mention au sujet de ce territoire d'un polycentrisme qui déploie de multiples identités ayant comme point commun la ruralité. Cette implantation géographique dans une Zone d'Action Pédagogique (ZAP) éloignée de ressources culturelles majeures sous-tend des préoccupations spécifiques en termes d'(in)égale répartition des équipements culturels sur le territoire (Lauret et al., 2013) ainsi qu'en terme de surplus d'énergie déployée par les équipes éducatives (Espinassy et Saujat, 2003). Concernant ce dernier point, le Rapport de mission « Les territoires de l'éducation artistique et culturelle » en date du 25 janvier 2017, établit le constat suivant : « Il ressort [...] que plus l'accès aux œuvres et aux artistes est empêché du fait de l'éloignement, plus les efforts d'innovation et d'engagement sont redoublés » (Doucet, 2017, p. 53). C'est dans ce contexte que prend forme la demande du proviseur analysée en préambule et rappelée ici : « Comment les enseignants, avec leurs motivations, leurs objectifs, qui sont liés à une

discipline, interagissent entre eux, pour arriver à la construction d'un continuum culturel ?».

1.1.1. Le lycée JM de Langon. Éléments de contexte

Le lycée en question a la particularité de proposer un enseignement artistique au large spectre, suivi par quelques 170 élèves, soit 19,5% de la population scolaire au moment où démarre cette étude. Il est ainsi possible de suivre l'option facultative d'arts plastiques de la seconde à la terminale, l'option de spécialité en série littéraire ainsi que l'enseignement d'exploration des arts visuels en classe de seconde. Les heures de cours sont à cette même période assurées par cinq professeurs d'arts plastiques, un professeur titulaire et quatre professeures du secteur intervenant en heures supplémentaires.

Dans le cadre du projet d'établissement regroupant 37 projets répartis en quatre parcours (Avenir, Citoyen, Educatif, artistique et culturel, Santé), le pôle culturel va concentrer ses efforts sur un objectif partagé par plusieurs équipes enseignantes : impulser une synergie autour de l'analyse filmique de façon à doter les élèves d'un regard critique face à l'image tout au long de leurs années de scolarité passées dans l'établissement. Prolongeant une partie des programmes d'arts plastiques (« analyser une œuvre en faisant apparaître ses caractéristiques plastiques, sémantiques et artistiques »³⁵) et d'arts visuels (« Interroger la cohérence d'une œuvre cinématographique »³⁶) de seconde, quatre projets dédiés au registre de l'analyse filmique et ouverts aux élèves de seconde, première et de terminale seront ainsi proposés au sein du Pôle culturel. Ces projets (Tableau 2) abordent l'analyse filmique dans le cadre de dispositifs variés convoquant des modalités de travail spécifiques alliant projections, rencontres et débats avec des spécialistes du cinéma.

³⁵ Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

³⁶ *Ibid.*

Tableau 2*Projets du PEAC dédiés à l'analyse filmique dans le projet d'établissement*

Projet	Classes	Objectifs	Descriptif
Les SES au cinéma	1Es et TES	Aborder certains aspects du programme de SES par le biais d'analyse filmique	Projection du film, <i>Moi, Daniel Blake</i> de Ken Loach associé aux Sciences Economiques et Sociales
Festival du Film d'histoire de Pessac	1ES, TES et TL	Rencontre et débat avec un spécialiste du cinéma. Analyse filmique.	Classe passeport à partir du film <i>Les virtuoses</i> de Mark Herwan en séance décentralisée.
Festival de cinéma latino-américain	2 nd e et 1S	Découvrir le regard cinématographique des réalisateurs latino-américains.	Exploitation en classe du film chilien <i>Mala Junta</i> de Claudia Huaquimilla sur fond de conflit mapuche.
Lycéens et apprentis au Cinéma	1S, 1ES, 1L et TL	Construire pour chaque classe une démarche pédagogique raisonnée qui vise au développement de l'éducation au cinéma.	Projection et analyse de 3 films : <i>Mercenaire</i> de S. Wolff, <i>La nuit du chasseur</i> de C. Laughton et <i>Certains l'aiment chaud</i> de B. Wilder.

Concernant plus particulièrement le dispositif national interministériel Lycéens et apprentis au cinéma, une décision collective va amener l'équipe enseignante à resserrer le choix des classes impliquées dans ce dispositif autour d'un niveau, celui de première, afin de travailler à la mise en œuvre d'une dynamique commune, comme en attestent ces propos de la référente culture de l'établissement³⁷:

- 5 MD On trouvait que les secondes étaient pas assez prêts encore pour aborder ce type de dispositif, donc, on avait dit on privilégie le niveau première. Voilà, c'est ce qui se passe on a les deux premières L, on a des premières ES et on a des premières S qui participent au dispositif. Donc, ça c'est bien, on essaie de concentrer sur un niveau.

Toutes les classes de première seront ainsi engagées dans ce dispositif, complété, à la demande des enseignants de philosophie, par deux classes de terminale. Pour consolider la dynamique de l'équipe constituée de dix enseignants relevant de six disciplines différentes (Arts plastiques, Espagnol, Français, Histoire-géographie, Mathématiques et

³⁷ Entretien réalisé le 7 Février 2017.

Philosophie), une formation interne à l'analyse filmique sera mise en place avec un partenaire culturel académique, le Pôle régional d'éducation artistique et de formation au cinéma et à l'audiovisuel. L'apport de formation ainsi conçu s'inscrit dans les modalités de ce type de dispositif brièvement exposées dans notre analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre ³⁸ et sur lesquelles nous souhaitons revenir afin d'en compléter l'approche.

1.1.2. Focale sur le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma

Fruit d'un partenariat établi à titre expérimental en 1993 avec le Centre National du Cinéma et de l'image animée (CNC) avant d'être généralisé à la rentrée 1998, ce dispositif a comme objectif de « permettre aux élèves d'acquérir et de diversifier leur culture cinématographique et de développer le plus largement leur regard et leur sens critique face à l'image » grâce au travail pédagogique de sensibilisation artistique conduit par les enseignants et les partenaires culturels (Cahier des charges du Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma, 2006, p. 3). Au cours de l'année scolaire, lors de projections organisées spécialement à leur attention dans des salles de cinéma de proximité, les élèves sont amenés à découvrir trois œuvres cinématographiques tout en bénéficiant d'un accompagnement pédagogique mené par les enseignants et les partenaires culturels. Chaque projection est accompagnée de documents rédigés par des universitaires, des pédagogues ou des critiques de cinéma qui proposent un éclairage sur les films plutôt qu'un « mode d'emploi pédagogique » selon le site du Ministère de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports. Ces documents pédagogiques sont de deux natures : des livrets enseignants et des fiches élèves. Les livrets enseignants permettent d'intégrer la culture cinématographique au sein des enseignements notamment en proposant des prolongements pédagogiques et des formations sur les œuvres présentées. Ils comportent des informations sur l'œuvre et de nombreuses rubriques telles une présentation du film, une analyse des plans et des séquences, un point de vue sur la signification de l'œuvre, des propositions pédagogiques. Les fiches élèves quant à elles permettent de conserver un document de référence sous une forme synthétique. Des interventions en classe peuvent être également organisées pour les élèves sous des formes diverses : rencontre avec un professionnel du cinéma, débats autour des films visionnés, ou éventuellement

³⁸ Voir Chapitre 1. Section 4.3. Essor du travail partenarial

ateliers pratiques. La focale que nous portons sur le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma s'explique dans la mesure où l'équipe enseignante participant à ce projet est également partie prenante de notre intervention-recherche. Nous posons ici les tout premiers repères avant de revenir ultérieurement sur le profil de cette équipe lors de la présentation de l'orientation méthodologique retenue.

2. Vers l'analyse d'un système didactique alternatif

La mise en place de ce dispositif au sein des établissements scolaires nous intéresse doublement : il participe au processus d'expansion de l'activité professorale liée à la montée des dispositifs (Barrère, 2013) et il entre en connexion avec les nœuds de tension identifiés entre enseignements artistiques et action culturelle³⁹. Nous sommes également en présence d'un dispositif présentant un certain nombre de points communs avec les systèmes didactiques qualifiés d'associés ou d'auxiliaires (Chevallard, 2002) abordés dans notre revue de littérature⁴⁰. Ce rapprochement mérite d'être interrogé : comment est conçu un tel dispositif dans le contexte spécifique du lycée JM ? Qu'en est-il de ces points communs pressentis avec les systèmes didactiques associés ou auxiliaires ?

2.1. Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : un système didactique auxiliaire ?

Dans le cadre de notre revue de littérature, nous avons identifié les différents profils institutionnels des acteurs impliqués dans les systèmes didactiques auxiliaires étudiés⁴¹. Nous étions alors sur des interactions menées par des binômes externes, ou, quand il s'agissait de binômes internes, par des instances enseignantes intervenant auprès d'effectifs réduits, ce qui n'est pas le cas du DLAC. Nous avons élaboré une figure⁴² revisitant les trois axes du système didactique à travers le filtre des données génériques des systèmes didactiques auxiliaires et avons pointé :

³⁹ Voir Chapitre 1. Section 5.1.1. Nœuds de tension identifiés

⁴⁰ Voir Chapitre 2. Section 6.2. Les systèmes didactiques auxiliaires

⁴¹ Voir Chapitre 2. Section 6.2.2. Premiers repères

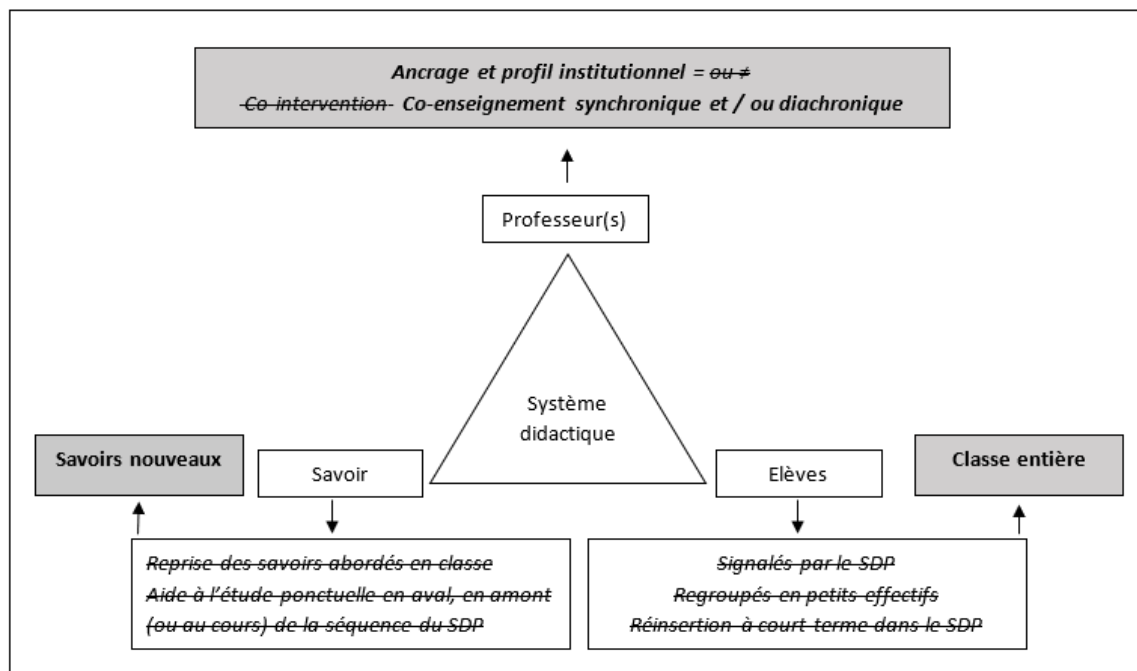
⁴² Voir Figure 1. *Système didactique auxiliaire (SDA). Premiers repères.*

- Du côté des professeurs un ancrage et un profil institutionnel similaire ou différent selon les protagonistes : registre de co-intervention ou de co-enseignement des interventions, synchronique et / ou diachronique.
- Du côté des savoirs, une reprise des savoirs abordés en classe, avec une aide ponctuelle en aval ou au cours de la séquence du système didactique principal, voire même en amont de façon plus rare.
- Du côté des élèves, des élèves signalés par le système didactique principal comme nécessitant une aide, regroupés en petits effectifs pour être ensuite réinsérés dans le Système didactique principal.

En référence aux données génériques des systèmes didactiques auxiliaires, il apparaît qu'un nombre conséquent de constituants spécifiques à ces systèmes n'est plus de mise. De nouvelles données propres au dispositif Lycéens et apprentis au cinéma se font jour. Prenant appui sur notre modélisation initiale du système didactique auxiliaire, nous proposons de rendre lisibles les déplacements ou changements opérés (Figure 8).

Figure 8

Glissements fonctionnels entre système didactique auxiliaire et DLAC



Que retenons-nous des jeux de déplacement ainsi identifiés ?

Du côté des professeurs, il n'y a pas de profil institutionnel différent, donc, pas de co-intervention. Il s'agit de co-enseignement (Toullec-Théry, 2020) mené conjointement par

les deux enseignants, sans hiérarchisation entre les deux instances professorales comme cela a pu être établi dans la revue de littérature. Ces deux instances professorales restent *a priori* toutes les deux principales.

Du côté des objets de savoir, dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma il s'agit d'objets de savoirs nouveaux, centrés sur l'analyse filmique – objets de savoir nouveaux pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. Nouveaux et vivants donc, renvoyant à des « pratiques sociales de référence » (Martinand, 1989), ces objets de savoir n'ont pas été déclarés obsolètes. Ils n'ont pas été désensibilisés.

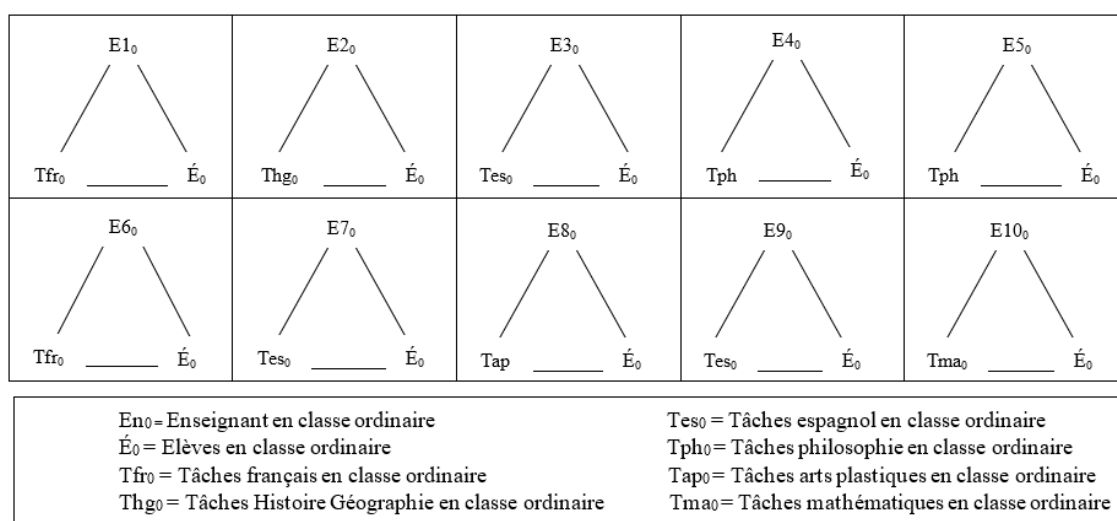
Du côté des élèves, il ne s'agit pas de petits effectifs puisqu'aucun élève n'est dérouté pour intégrer un sous-système didactique dédié au soutien ou à une activité particulière. Dans le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma, les élèves restent dans leur classe d'origine, celle-ci étant même élargie comme dans le cas du co-enseignement philosophie/philosophie, qui regroupe deux classes. Il n'est pas envisagé, comme dans le cas des systèmes didactiques parallèles, que l'histoire de la classe ordinaire se poursuive sans une partie des élèves. Le fait de rester sur la classe d'origine n'entraîne pas de déficit en termes de valeur sociale (Tambone et Mercier, 2003). Et même si, lors des séances consacrées au dispositif Lycéens et apprentis au cinéma, le temps didactique ordinaire de la classe peut être amené à être ralenti – les enseignants participant au dispositif prenant sur le temps de leurs programmes pour travailler cette approche cinématographique – même si ce temps est ralenti, il est toujours question d'un temps producteur de savoirs nouveaux éprouvés par l'ensemble des élèves. Il n'y aurait donc pas de double chronogenèse venant s'appliquer à un effectif d'élèves réduit.

Autre différence notable, qui découle de ce premier constat : le fait de rester sur le profil de la classe entière ne permet pas de parler de système didactique parallèle, un système analysé par Leutenegger en 2000 et dont la modélisation qu'elle propose rend lisibles les glissements à l'œuvre entre le système didactique de la classe ordinaire et le système didactique de la classe parallèle. Dans cette confrontation, il apparaît que les intervenants diffèrent, que la constitution du groupe classe diffère, et que les tâches diffèrent tout en étant ancrées dans un registre disciplinaire commun. Il nous a semblé intéressant de revisiter cette figure en prenant appui sur les mêmes modalités de modélisation afin de révéler et rendre lisibles à notre tour les glissements à l'œuvre entre le système didactique de la « classe parallèle » et celui du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma. Si nous nous penchons sur la configuration du dispositif Lycéens et apprentis

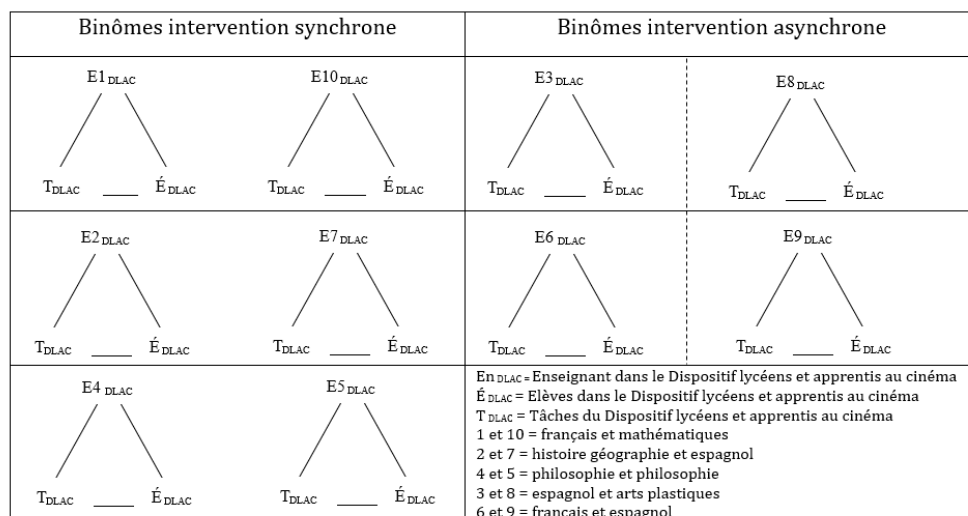
au cinéma tel qu'il a été mis en place par l'équipe enseignante langonnaise (Figure 9), nous constatons un changement de registre par rapport à la figure de Leutenegger. Dix enseignants (E) sont conjointement impliqués et engagés dans ce dispositif : E1 (Français), E2 (Histoire-Géographie), E3 (Espagnol), E4 (Philosophie), E5 (Philosophie), E6 (Français), E7 (Espagnol), E8 (Arts Plastiques), E9 (Espagnol) et E10 (Mathématiques).

Figure 9

Système didactique principal des différents enseignants du collectif DLAC



Chacun de ces enseignants, en amont et en aval du temps dédié au DLAC, intervient dans un système didactique principal en convoquant des savoirs liés aux disciplines enseignées auprès d'élèves regroupés dans leur classe d'origine, enseignant(s) et élèves évoluant dans le champ de la clôture scolaire telle que définie par Chevallard (1985). Lors de la mise en place du DLAC, ces mêmes dix enseignants vont s'engager, en fonction de la constitution des binômes, dans deux types d'intervention (Figure 10) et redistribuer les cartes du fonctionnement de leurs cours ordinaires sans pour autant changer le profil de leurs classes : des interventions concertées en binômes synchrones (colonne de gauche) ; des interventions concertées en binômes asynchrones (colonne de droite).

Figure 10*Modélisation de la répartition des systèmes didactiques dans le DLAC*

Que pouvons-nous repérer comme indices de réflexion dans cette phase de confrontation du système didactique parallèle avec le système didactique du DLAC ? Les modalités de fonctionnement du DLAC ne renvoient à aucune des configurations présentant les différents systèmes didactiques auxiliaires identifiés dans notre revue de littérature, hormis le fait de s'apparenter à un système sous-tendu par un contrat didactique. Dans le cadre de ce dispositif, il apparaît que les intervenants ne diffèrent pas : ils restent – y compris aux yeux de leurs élèves – (leurs) enseignants d'arts plastiques, d'espagnol, de français, d'histoire géographie, de mathématiques et de philosophie. De même, la constitution du groupe classe ne diffère pas, mise à part comme précisé précédemment pour les classes de terminale, qui se retrouvent réunies en un seul groupe. Les tâches par contre, tournées vers l'analyse filmique, diffèrent, tout en maintenant des liens plus ou moins marqués avec les savoirs des disciplines enseignées. Un jeu d'arrimage entre savoirs disciplinaires et pratiques sociales de référence est mis au travail dans ces séances de cours consacrées à l'analyse filmique. Nous y reviendrons. Une fois repérées ces divergences fonctionnelles, nous nous sommes penchée plus précisément sur les propriétés spécifiques de ce système didactique activé dans le cadre du DLAC afin d'en stabiliser les caractéristiques.

2.2. Dispositif Lycéens et apprentis au cinéma : un système didactique à définir

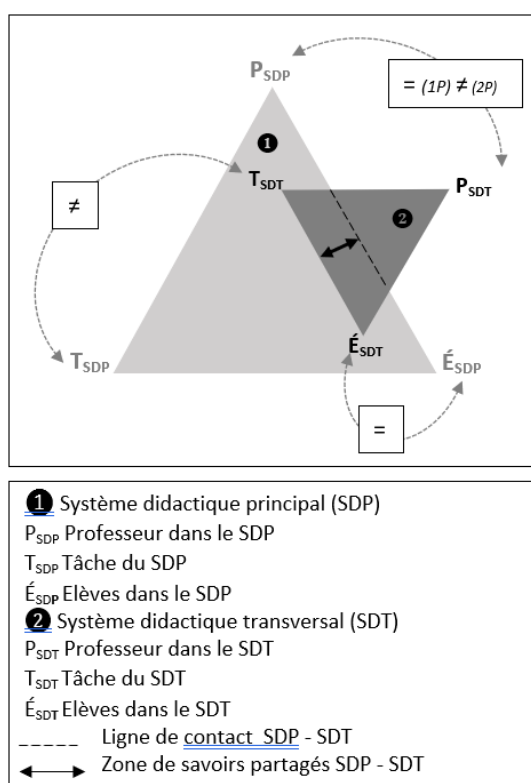
Les modalités fonctionnelles en jeu dans le DLAC ne correspondant pas au système didactique parallèle tel que présenté par Leutenegger (2000), nous avons tenté de dénommer ce système didactique investi par l'équipe enseignante du lycée J.M. Nous avons pensé à deux propositions rendant compte de la spécificité de ce système. Première proposition : système didactique secondaire intermittent (SDSI). Secondaire parce que mineur par rapport au système didactique principal et intermittent parce qu'instauré par intervalles, trois fois dans l'année, sans opérer de bascule sur un registre parallèle. Deuxième proposition, Système didactique transversal (SDT). Dans la mesure où ce sont des savoirs transversaux qui viennent dialoguer voire se recouper avec les savoirs disciplinaires exploités dans le cadre du système didactique principal, l'adjectif retenu nous a semblé correspondre à la nature de ce système didactique. C'est cette deuxième proposition que nous avons retenue.

2.2.1. Modélisation du système didactique transversal

Une fois nommé ce système, nous avons essayé d'en proposer une modélisation (Figure 11) permettant de saisir les déplacements opérés avec la figure proposée par Leutenegger ainsi que les différences en termes de dynamique.

Figure 11

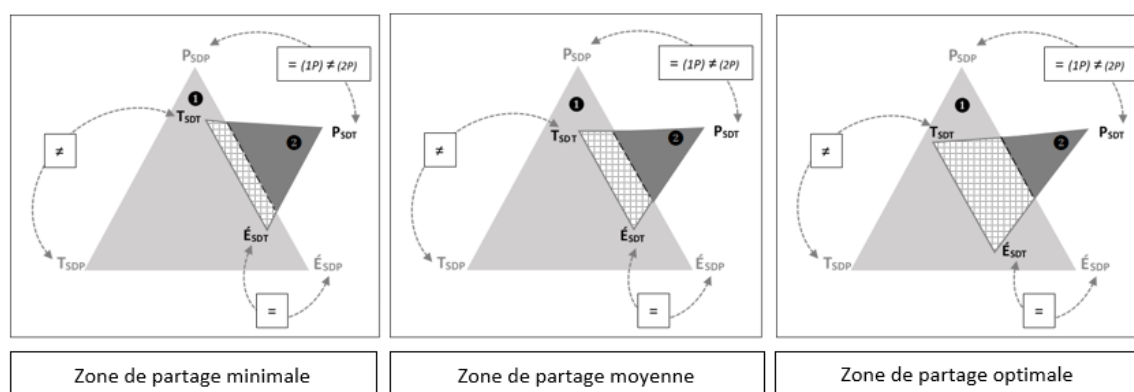
Amarrage Système didactique transversal-Système didactique principal



La modélisation ainsi constituée appelle certains commentaires : le triangle principal ❶ correspond au système didactique principal (SDP) et renvoie aux phases d'enseignement - apprentissage déployées dans le cadre des cours disciplinaires d'arts plastiques, d'espagnol, de français, d'histoire géographie, de mathématiques et de philosophie. Le petit triangle ❷ renvoie au système didactique désormais nommé transversal (SDT) avec, en pointillé, une ligne de contact inter-système suivie d'une zone partagée entre les deux systèmes. Il nous semblait important de travailler visuellement ce jeu d'emboîtement, cet arrimage du système didactique transversal au système didactique principal, sous la forme d'une double figure en partie fusionnée, d'où le choix du terme transversal. Ce terme peut faire en effet écho à la théorie des transversales en géométrie où des systèmes de droite se recoupent, comme se recoupent ici ces deux systèmes didactiques. Pourquoi ce choix ? Pour rendre compte des caractéristiques du système didactique propre au DLAC vis-à-vis du système didactique parallèle précédemment présenté.

2.2.2. Double spécificité du système didactique transversal

Le système didactique transversal ne se déroute pas dans un espace de travail parallèle mais reste implanté dans un champ d'intervention intégré dans « le cadre du projet collectif de la classe » (Plaisance, 2009, p. 28). Il prend appui sur le connu de l'ordinaire de la classe tout en composant avec une part de nouveauté. Il vient s'inscrire dans le registre de la coopération entendue comme « l'ordonnancement et la synthèse du monde existant (l'organisation) tout en faisant émerger l'inattendu et le nouveau (la création) » (Laurent, 2018, p. 4). Ce faisant, il engage à (se) questionner (sur) « une accessibilité renouvelée des situations d'apprentissage » (Toullec-Théry, 2020, p. 119). Une autre de ses caractéristiques résiderait dans la présence de différents degrés de recoupement en jeu dans le système didactique transversal, au niveau de cette zone que nous avons qualifiée de zones de savoirs partagés. Nous avons intégré au niveau de cette zone un facteur de variabilité supposant que le recoupement entre savoirs disciplinaires et pratiques sociales de référence liée à la culture cinématographique pouvait être – en fonction des enseignants et de leurs disciplines de rattachement– plus ou moins important. Nous avons ainsi élaboré une modélisation complémentaire intégrant ce potentiel de variabilité (Figure 12). En fonction des binômes enseignants, la zone de savoirs partagés pourrait être minimale, moyenne ou maximale.

Figure 12*Variabilité et malléabilité du système didactique transversal*

Notre modélisation s'avère ainsi modulable : elle intègre sans la figer une marge de manœuvre malléable en fonction des situations. La plasticité de cette figure nous semble intéressante à mettre en réserve dans la mesure où sa dynamique formelle rend visibles les jeux d'actualisation en situation des savoirs⁴³. A la stabilité des différents constituants du DLAC fixée dans le modèle générique initial vient ainsi s'ajouter un effet de curseur généré par le tropisme d'action caractérisant les situations de cours effectives.

3. Le système didactique transversal, un concept central pour notre étude

La modélisation du système didactique transversal synchronique ou diachronique, en mettant en évidence une ligne de contact inter-système suivie d'une zone de savoirs partagés entre le système principal et le système transversal, nous a permis de mettre en lumière l'existence de jeux de porosité que nous souhaitons investiguer plus avant. Une telle reconfiguration du système didactique initial n'est en effet pas sans conséquences sur la dynamique contractuelle du processus transpositif et interactif à l'œuvre dans le temps des situations effectives.

S'il est toujours question d'un système ternaire indissociable, reliant une instance enseignante, une instance élève à un corpus de savoir, les « conditions d'émergences des connaissances du sujet inscrit dans un projet d'acculturation institutionnel » (Schubauer-Leoni et Ntamakiliro, 1994, p. 87) découlent de transactions didactiques échappant pour partie au format scolaire habituel. Prenant appui sur la mise en résonance des apports

⁴³ Voir Figure 7.

théoriques empruntés aux modélisations convoquées avec les premiers éléments de contexte retenus, nous sommes en mesure d'identifier, au sein du système didactique transversal un certain nombre d'écarts et de déplacements potentiels contribuant à revisiter les modalités interactives de construction des savoirs et à en (re)problématiser les données.

3.1. Déplacements liés aux spécificités du système didactique transversal

Nous pouvons pointer un certain nombre de pistes de réflexion relatives à ces jeux de déplacement. Les premiers déplacements se posent en termes d'assujettissements institutionnels et d'habitus du professeur. Le déroulé du programme d'étude, habituellement sous-tendu par une écologie professorale et un environnement technologico-théorique spécifiques reliés à la formation de l'enseignant, se retrouve au sein du système didactique transversal désaxé : l'instauration de séances dédiées à l'analyse filmique, en prenant appui sur des savoirs en partie distincts du champ d'expertise des enseignants, change la nature de la situation didactique investie⁴⁴. Ce faisant, les repères praxéologiques disciplinaires, liés aux objets de savoir mis à l'étude en classe, s'en trouvent modifiés, voire bousculés. Par ailleurs, l'engagement de chaque enseignant dans des modalités de travail par binôme, qu'il soit synchrone ou asynchrone, change également la nature du système ternaire initial. En intégrant au sein du milieu-classe la présence directe ou indirecte d'une seconde instance enseignante, c'est au tour de la praxéologie didactique, liée aux procédés du professeur pour diriger l'étude des élèves, d'être remaniée, retouchée par des jeux de ricochet inter-enseignants. Cette annexion de rapports d'interdépendance enseignant-enseignant(s), en venant s'annexer aux rapports d'indépendance existant entre enseignant et élèves bouscule les pratiques sédimentées dans l'expérience de chacun.

Il existe également des déplacements en termes d'objets de savoirs et de rapports aux savoirs. La mise en jeu de savoirs non stabilisés car en partie distincts du champ d'expertise des enseignants compose avec une part d'incertitude. Les soubassements analytiques convoqués dans ces temps de rencontre avec l'œuvre cinématographique renvoient à des pratiques sociales de référence ou savoirs experts qui, en se détachant du

⁴⁴ Cette dernière est caractérisée « par l'émergence, dans le temps et l'espace de la classe, d'un élément ou d'une configuration d'éléments (relation, projet, objet de savoir, documents...) nouveaux » (Reuter et al., 2013, p. 197).

registre de la culture disciplinaire, débordent la culture enseignante. La non maîtrise du corps de connaissances partagées par des praticiens (Perrenoud, 1998) au fondement de ces savoirs experts va amener les enseignants à vivre de concert et *in vivo* cette instabilité. Comment, dès lors, parvenir à « faire milieu » ? Comment importer de nouveaux objets et de nouveaux rapports à ces objets dans le milieu si le traitement de ce nouveau échappe en partie à l'outillage conceptuel et méthodologique des enseignants ? Le processus de conversion des savoirs codifiés en connaissances utiles à l'action des élèves, en se révélant plus instable et variable qu'à l'accoutumé, ébauche les contours d'un nouvel espace d'appropriation et de partage des objets culturels.

Du point de vue du jeu didactique, si la modification du milieu consiste à créer, du point de vue de l'élève, de l'ignorance là où il n'y en avait pas, à partir du moment où une partie de cette ignorance se retrouve dans l'escarcelle professionnelle de l'enseignant, il paraît légitime de s'interroger sur la manière dont peut s'instaurer dans ces conditions une zone commune de signification au sein des activités proposées. Le système didactique transversal, en rendant plus incertaine l'identification d'un savoir prédéterminé destiné à être institué, car non maîtrisé par le champ d'expertise des enseignants, amène à reconsidérer la nature dissymétrique de l'action didactique. Rappelons ici que « c'est à partir de l'asymétrie des contractants, de leur inégalité factuelle face au savoir que s'élabore la relation didactique et le contrat qui la soutient » (Sarrazy, 1995, p. 95). Si dissymétrie il y a, cette dernière pourrait se révéler, eu égard à la dimension instable des savoirs importés, distincte des positions institutionnelles habituelles. Instances enseignant et instances élèves pourraient ainsi « varier au gré de transactions didactiques, et donc ne seraient pas liées à une position institutionnelle figée *a priori* » (Ducamp et al., 2019, p. 37).

Des spécificités du système concernant aussi la structure cellulaire du travail scolaire. Certains types de dispositifs, parmi lesquels le système didactique transversal, contribuent à instaurer une ingénierie coopérative infléchissant le jeu au second degré que joue le professeur sur les jeux d'apprentissage de l'élève. La structuration de ces jeux d'apprentissage – « systèmes clos qui élémentent les enjeux de savoir » (Ligozat, 2011, p. 19) – en s'ouvrant à des interactions directes ou différées entre enseignants, est marquée à son tour par une dimension de nature plus ou moins symétrique. L'instauration possible de micro-régulations inter-enseignants relève ainsi d'une dynamique de co-construction que nous pourrions qualifier, en écho à la théorie de l'action didactique conjointe, de

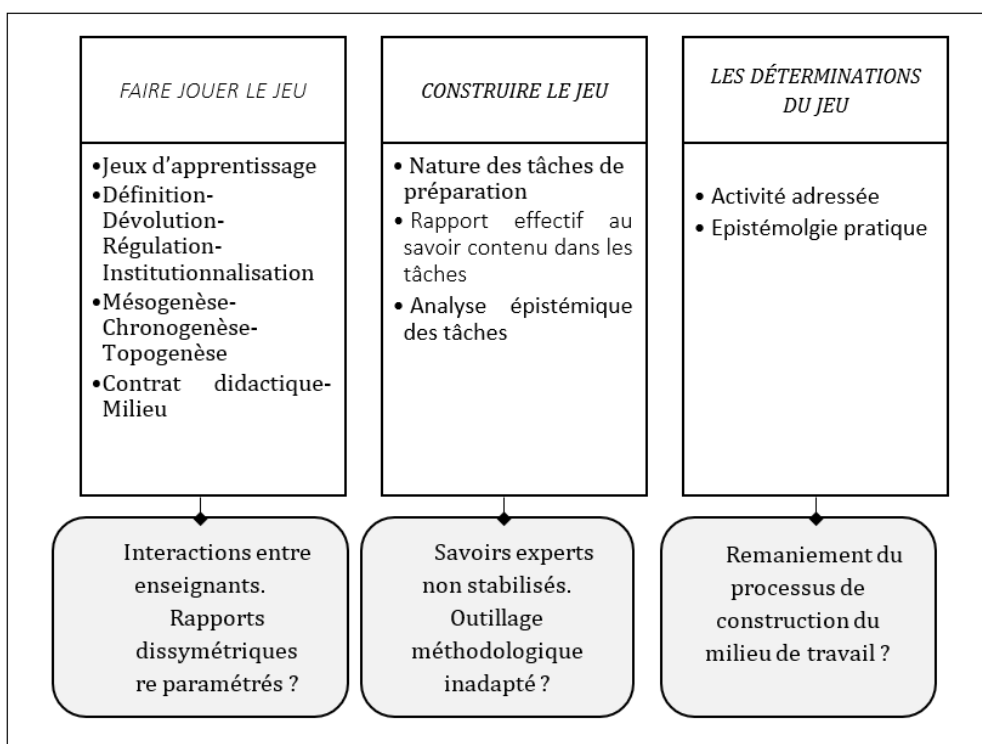
dynamique de co-construction « au second degré » – nourrie elle aussi de transactions intersubjectives et traversée par des entrelacements complexes à démêler.

3.2. Ajustement possible des descripteurs du système didactique principal

Les différents écarts identifiés impactent aussi bien les pratiques d'enseignement – et l'action conjointe formatée par les savoirs – que les pratiques enseignantes – et leur rapport au collectif. Cet état des lieux réflexif nous invite à revisiter la « vue synoptique du système de description théorique » élaboré par Sensevy et Mercier (2007), et plus précisément les trois systèmes de descripteurs qui la compose (Tableau 3). Nous y annexons en guise d'ouverture certains constats issus de ce temps d'analyse croisant apports théoriques et modélisation du système didactique transversal.

Tableau 3

Reconsidération de la vue synoptique du système de description théorique d'après Sensevy et Mercier, 2007



L'introduction dans la pratique ordinaire de corpus de savoirs nouveaux, en partie distincts du champ des savoirs experts des enseignants, affiliée à une dynamique de co-construction des situations didactiques, contribue à faire émerger une part d'inattendu dans la logique d'action habituelle, avec à la clé des répercussions possibles sur la nature

de l'agentivité des enseignants. Cette agentivité des enseignants, définissant « la capacité d'agir (la puissance d'agir) de la personne en lien avec son intentionnalité (Baudoin, 2012) » (Brière-Guenoun, 2017, p. 58) renvoie à la créativité de la personne. En s'inscrivant « dans un contexte culturel, institutionnel qui marque l'historicité de ses choix » (*Ibid.*), l'agentivité des enseignants entre en résonance avec les concepts de rayon d'action et de pouvoir d'agir théorisés par la clinique de l'activité (Clot et Simonet, 2015). Au terme de ce temps d'analyse une connexion semble s'établir entre l'agentivité, le rayon d'action de l'activité des sujets et le pouvoir d'agir des enseignants. Une telle connexion marquant un nœud de jonction fort entre approche ergonomique et approche didactique, entre milieu des études et milieu pour l'étude, il nous semble essentiel de la garder en mémoire pour nourrir la suite de notre travail.

4. Problématique et questions de recherche

Nous sommes ici parvenue au seuil d'un point d'étape clé de notre travail consistant à réordonner les contenus développés jusqu'alors en axes de réflexion articulés les uns aux autres. Le croisement entre les apports théoriques descendants, puisés dans le champ de l'ergonomie et de la didactique, et les ajustements ascendants émergeant d'une première prospection de notre terrain de recherche nous permet de présenter une problématique ainsi que des questions de recherche élaborées à la lumière de ce double ancrage, évitant ainsi, comme annoncé *supra*, les écueils d'une construction hors-sol.

4.1. De la question initiale à la problématique

Pour préserver le fil du propos engagé et son ancrage dans le terrain investigué, nous sommes partie de la demande initiale à l'origine de notre intervention-recherche ; du questionnement générique qui l'accompagnait ; de l'analyse socio-historique des prescriptions régulant la rencontre avec l'œuvre ; de la revue de littérature consacrée au travail partagé et des premiers repères relatifs au terrain de recherche.

Nous avons souhaité résumer visuellement ces différentes étapes (Tableau 4) en portant la focale sur les axes de réflexion ayant marqué chaque phase d'investigation, avant de proposer la formulation d'une problématique intégrant les infléchissements identifiés. Le parti-pris retenu vise à rendre compte d'une avancée séquentielle

progressive mais aussi rétroactive car reposant sur des jeux de perméabilités reliant les différentes étapes ainsi menées.

Tableau 4

De la question initiale à la problématique

Demande initiale <i>Question initiale</i>	Comment les enseignants, avec leurs motivations et leurs objectifs liés à une discipline, interagissent pour parvenir à construire un continuum culturel ? <i>L'injonction de la rencontre avec l'œuvre engendre-t-elle de nouvelles modalités du travail collectif et impacte-t-elle les objets et milieux d'étude ?</i>
Analyse socio-historique <i>Point d'étape</i>	Comment se sont construites les conceptions ainsi que les modalités de l'enseignement et des enseignements autour de la rencontre avec l'œuvre ? <i>Identification de courants contradictoires dans le temps d'élaboration des normes institutionnelles du travail en matière de rencontre avec l'œuvre.</i>
Revue de littérature <i>Point d'étape</i>	A l'échelle des institutions, des territoires, des établissements ainsi qu'à l'échelle des situations d'enseignement-apprentissage, quelle est la place du travail partagé dans les systèmes scolaires occidentaux ? <i>Mise en abîme des difficultés et des inégalités côté élèves + amplification de la charge psychique des enseignants</i>
Cadre théorique <i>Point d'étape</i>	Comment démêler les fils de l'étude de l'enchevêtrement des enjeux didactiques disciplinaires et des enjeux ergonomiques de l'activité d'enseignement ? <i>Points de recoupement identifiés entre l'agentivité, le rayon d'action de l'activité des sujets dans leur milieu professionnel et le pouvoir d'agir des enseignants.</i>
Apport du terrain <i>Point d'étape</i>	Quels premiers traits distinctifs et spécificités didactiques propres à ce milieu de travail identifier ? <i>Modélisation d'un système didactique transversal révélant une dynamique de co-construction des situations didactiques autour de savoirs nouveaux non stabilisés.</i>
Problématique	En quoi la mise en œuvre d'un milieu de travail coopératif s'accompagne-t-elle d'un élargissement des marges de manœuvre personnelles, collectives et organisationnelles des équipes enseignantes ?
<i>Visée retenue</i>	<i>Etudier la nature et les effets du système didactique transversal sur le travail collectif</i>

Une fois posée la trame réflexive de ces premières étapes et formulée l'orientation de notre problématique, nous sommes en mesure de dégager un certain nombre de questions de recherche qui nous aideront à structurer et orienter notre démarche d'analyse au sein du cadre méthodologique retenu.

4.2. Questions de la recherche

Les questions de la recherche découlent de notre problématique. Les différents éléments de cette problématique renvoient à deux registres mitoyens, celui de l'activité

didactique et celui du développement professionnel. Nous nous sommes ainsi attachée à répartir nos questions de recherche sur un double versant, l'un concernant les questions du développement de l'action didactique, définie comme « le résultat du travail conjoint du professeur et des élèves » (Brière-Guenoun, 2014, p. 56) ainsi que de l'activité didactique et l'autre concernant les questions du développement dans l'activité professorale. La distinction ainsi opérée entre ces deux versants s'inscrit cependant dans une approche dialogique. Un premier faisceau de questions concerne ce qui se joue dans l'action didactique lors de la phase de mise en œuvre d'un programme d'action collective.

En premier lieu, nous nous demandons : 1) quels types de déplacements de l'activité didactique ordinaire peuvent être identifiés au sein de ces programmes d'action collective. Il s'agira de se questionner sur les points de jonction et de tension existant entre systèmes. Ce premier questionnement se décompose en sous-questions suivantes :

- Du point de vue de la conception de l'étude, quels sont les savoirs mis à l'étude et selon quelle expertise de l'enseignant ?
- Comment se caractérisent les modalités d'adaptation et d'interdépendance des gestes professionnels au sein des binômes internes (a)synchrones ?
- Du point de vue de la conduite de l'étude et de l'agir effectif dans l'histoire de la classe, quelles variations des modalités interactives de construction des objets de savoir les enseignants organisent-ils ?

Après avoir porté la focale sur *ce qui bouge* lors de la phase de mise en œuvre d'un programme d'action collective, nous nous interrogerons ensuite sur *qui bouge* en prenant appui sur le questionnement suivant : 2) en quoi les déplacements de l'activité didactique ordinaire impactent-ils la nature des savoirs mis en circulation et leur partage ainsi que l'ancrage historico-culturel de l'activité des instances enseignantes ? Là encore, cette orientation –qui concerne plus précisément l'activité professorale – sera étayée par le recoupement de deux sous-questions :

- Comment les enseignants composent-ils avec les savoirs (inter)disciplinaires mis à l'étude et à quel prix ?
- Quelle part de connu, d'incertitude et d'inattendu, d'inventivité, de dilemme voire de tension sous-tend les déplacements activés dans ces programmes d'action collective ?
- Pour finir, et en écho aux soubassements théoriques contenus dans la formulation de notre problématique, nous interrogerons la dimension développementale de

l'activité professorale activée dans ce type de dispositif : existe-t-il un lien de corrélation entre l'agentivité des enseignants œuvrant à la (re)construction des savoirs en classe et l'élargissement de leur pouvoir d'agir ?

Accompagnant ce questionnement, nous nous demanderons dans quelle mesure les migrations fonctionnelles de l'expérience individuelle et collective contribuent à (re)questionner et développer les marges de manœuvre personnelle, collective et organisationnelle. Ces faisceaux de questions servent une double visée centrée sur l'action des sujets :

- Produire un modèle du jeu conjoint et transversal d'un collectif d'enseignants engagé dans un protocole coopératif en étant attentive aux connections inter-systèmes. Nous nous situons ici dans le registre du savoir sur l'action didactique, en lien avec les activités productives⁴⁵ (Rabardel et Samurçay, 2006).
- Repérer les effets des processus de développement d'une situation coopérative effective sur le pouvoir d'agir. Nous nous situons ici dans le champ de l'activité professorale, en lien avec les activités constructives⁴⁶ (*Ibid.*).

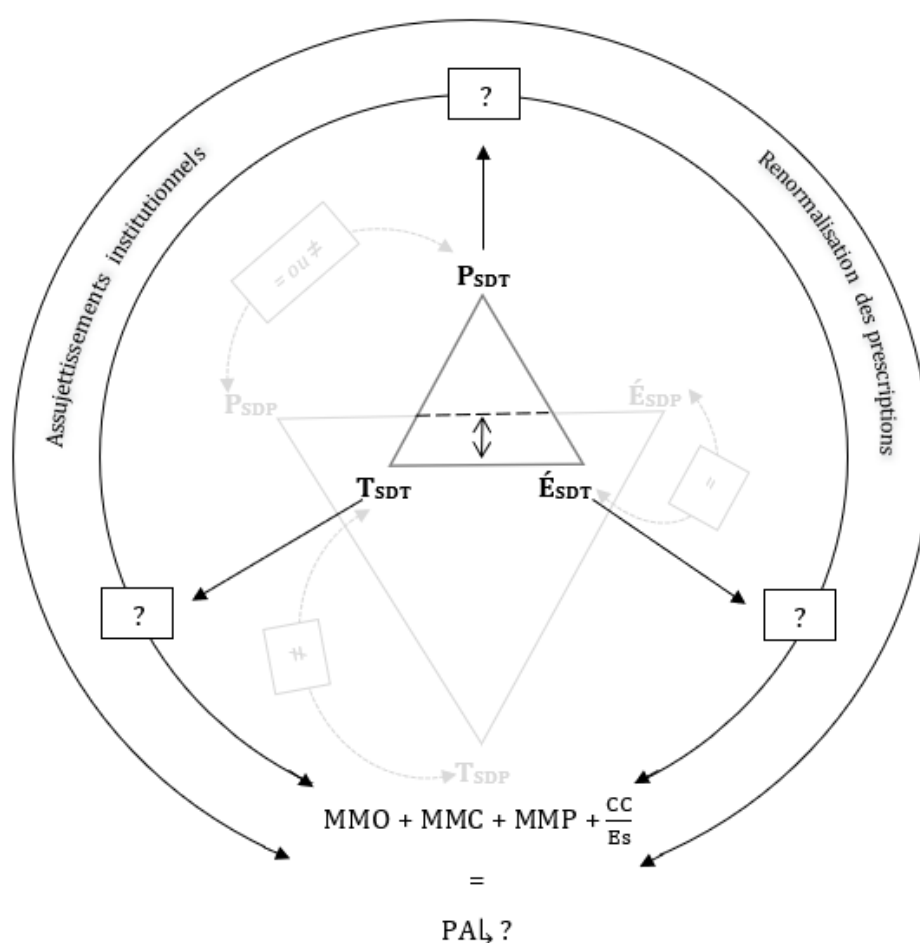
Dans la mesure où « activité productive et activité constructive sont indissociables » (Pastré et al., 2006, p. 155), nous souhaitons saisir en quoi les éléments de contexte spécifiques au système didactique transversal, en se décentrant du système didactique initial, peuvent influencer la genèse du pouvoir d'agir professionnel.

Pour compacter la trame ainsi que les strates réflexives qui orientent notre propos, nous proposons un résumé visuel de la synthèse de cette double visée productive et constructive (Figure 13). Nous souhaitons ainsi maintenir visibles la dynamique dialogique précédemment évoquée entre action didactique, activité didactique et développement professionnel ainsi que les jeux de perméabilités entre les différents niveaux de questionnement identifiés.

⁴⁵ « L'activité des sujets avec les artefacts a dans tous les cas une dimension productive visant des objectifs opérationnels » (Rabardel et Samurçay, 2006 :33).

⁴⁶ « Cette activité productive n'existe qu'en tant que support pour une activité constructive qui constitue la véritable finalisation des sujets » (*Ibid.*)

Figure 13
Synthèse des trames et states de réflexion



MMO : Marges de Manœuvre Organisationnelles	PSDP : Professeur dans le système didactique principal
MMC : Marges de Manœuvre Collectives	ESDP : Elèves dans le système didactique principal
MMP : Marges de manœuvre Personnelles	TSDP : Tâches dans le système didactique principal
CC : Conflit de Critère	PSDT : Professeur(s) dans le système didactique transversal
Es : Energie de la situation	ESDT : Elèves dans le système didactique principal
PA : Pouvoir d'agir	TSDT : Tâches dans le système didactique principal

L'identification ainsi exposée de ces jeux de trame et strate réflexives sous-tendant la formulation et les orientations de notre problématique va nous permettre de poser et de caractériser les aspects méthodologiques et les principes d'analyse de notre recherche.

TROISIEME PARTIE. METHODE

Orientations retenues

Dans cette partie, composée de quatre chapitres, nous exposerons les aspects méthodologiques et les principes d'analyse de notre recherche.

Dans le chapitre 6 nous présenterons les soubassements du cadre méthodologique retenu et détaillerons les différents présupposés de la démarche d'autoconfrontation.

Le chapitre 7 sera consacré au contexte de la recherche. Nous rendrons compte des étapes qui ont permis de favoriser l'émergence du terrain d'investigation et reviendrons brièvement sur les enjeux du contrat de collaboration établi avec l'établissement. Nous expliquerons comment les collectifs de travail se sont mis en place et en œuvre.

Une fois posés ces premiers repères nous nous attacherons à éclairer dans le chapitre 8 la structure de notre dispositif ainsi que les modalités de travail ayant contribué à constituer le recueil des données.

Nous terminerons ce développement en nous attachant à expliciter dans le chapitre 9 la manière dont a été conçue et déployée la démarche d'analyse. Prenant en compte les jeux de perméabilités établis entre activité didactique et développement professionnel lors de la présentation de notre cadre théorique, nous préciserons les temps et les enjeux principaux de la démarche retenue de façon à préparer la bascule dans l'analyse des résultats.

CHAPITRE 6. Présentation du cadre méthodologique

1. Présupposés méthodologiques

Agentivité, rayon d'action de l'activité des sujets, pouvoir d'agir : ces notions mises en exergue au terme de ce temps de réflexion entrent en résonance avec les jeux de micro-régulations découlant du processus de réorganisation de la tâche par les collectifs professionnels. En engageant notre travail d'investigation dans une visée centrée sur l'action des sujets, nous souhaitons nous confronter aux méandres souterrains de l'activité enseignante afin de rendre visibles les réserves d'alternative (Schwartz, 2000) habitant les situations de cours effectives.

1.1. Redoubler l'expérience vécue

L'attention ainsi portée à un agir humain « qui peut s'organiser selon des modalités très différentes » (Bronckart et Bulea Bronckart, 2006, p. 107) pose la question des modalités d'investissement méthodologique d'objets vivants. Il s'avère donc nécessaire de prendre en compte la dimension vivante dans et sur laquelle le chercheur est amené à travailler tout en opérant, depuis ce vécu, un processus de dissociation apte à enclencher chez les acteurs de terrain une phase d'observation « de soi par soi ». Le parti pris méthodologique qui découle d'une telle orientation propose « des dispositifs techniques permettant aux sujets de transformer leur expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue (Vygotsky, 1994) afin d'étudier le passage d'une activité dans l'autre » (Clot, 2004, p. 7). La transformation dont il est question est rendue possible *via* le recours à des phases d'observation qui viennent interposer entre le sujet et sa propre activité l'activité d'un tiers. Ce dernier joue alors le rôle de levier psychologique, un levier contribuant à opérer chez le sujet un retour de l'observation sur lui-même. Le processus de dissociation ainsi établi en(tre) chacun des acteurs contribue à transformer « les situations en organisant des "expériences de développement" » (Clot, 2008a, p. 181). S'enclenche alors une expérience sur l'expérience, une mise en abîme rendue possible par les modalités d'observation et la méthodologie indirecte retenue. Le travail d'observation, redoublé par la médiation de l'expérience du sujet observé, en se transformant,

renouvelle l'activité psychique et participe à un développement potentiel du sujet et de son activité (Clot et Leplat, 2005). Seul le recours à une dynamique de reconstruction des traces de l'activité pourra alors permettre de (re)donner à voir et à saisir ces compétences incorporées (Leplat, 1997) dépassant « l'ici-et-maintenant du milieu de travail » (Daniellou, 2006, p. 28). Saisir les rouages d'une activité qui relève d'un processus vivant, fruit d'une histoire complexe échappant pour partie à la conscience, nécessite de recourir à un outillage méthodologique permettant d'investiguer, « par le truchement des traces » qu'ils laissent (Clot, 1999, p. 141), la genèse des objets en mouvement. C'est en ce sens que l'élaboration de dispositifs reposant sur une démarche d'autoconfrontation va contribuer à inciter les acteurs de terrain à « re-connaître – au sens de connaître à nouveau sous un autre jour, dans une autre posture – [leur] propre activité » (Rix-Lièvre, 2010, p. 363).

1.2. La démarche d'autoconfrontation

La méthodologie d'intervention contenue dans la démarche d'autoconfrontation permet aux acteurs de terrain de prendre appui sur la réception d'enregistrements filmiques pour mettre des mots sur ce qu'ils ont fait, mais également pour mettre en mots ce qu'ils auraient pu faire. Cette méthodologie vient répondre à une demande plus ou moins explicitée et formalisée d'un groupe de professionnels qui partagent des préoccupations communes à l'égard du travail. Cette demande est souvent liée « à un état de crise, ou d'évolutions relatives à l'objet, l'organisation ou les finalités du travail » (Saujat, 2010, p. 67). En rendant visible et audible l'action réalisée comme une possibilité d'action parmi d'autres, en établissant une confrontation « entre l'image filmée de ce qu'ils [les professionnels] ont fait et la mise en discours de ce qu'ils sont en train de faire » (Faïta et Vieira, 2003, p. 124), l'enjeu est d'ouvrir la voie au développement de nouvelles actions : « dans ce contexte – dialogique – les professionnels peuvent éventuellement faire de leur expérience vécue le moyen de vivre d'autres expériences (Clot, 2003) » (Bonnemain et al., 2015, p. 105). En ce sens la démarche d'autoconfrontation relève d'un dispositif, appréhendé comme étant « à la fois un cadre (un agencement structuré) et un processus » (Hubault et Bourgeois, 2004, p. 45), dans lequel la dynamique dialogique va permettre à la pensée de se développer à partir de l'expérience professionnelle.

La mise en dialogue reliant passé, présent et futur de l'activité est marquée par une « interférence des contextes » qui « délie le sujet du déjà dit, déjà vécu et déjà pensé et lui

ouvre la possibilité, avec d'autres, de créer un futur contexte d'élaboration de son expérience professionnelle » (Simonet, 2011, p. 181). Ce mouvement de ré-adressage d'un contexte à l'autre va donner forme à des modulations, « entrecroisement d'activités elles-mêmes nouvelles, en l'occurrence dialogiques, dont le film du travail d'un sujet, soit la part perceptible, observable, de son activité initiale, constitue la référence » (Saujat, 2004, p. 69). Deux phases à la manœuvre dans toute démarche d'autoconfrontation relevant de la clinique de l'activité ou de l'ergonomie de l'activité vont ainsi être exploitées : l'entretien en autoconfrontation simple et l'entretien en autoconfrontation croisée. Ces deux phases, bien que distinctes, partagent cependant une préoccupation centrale, engager les acteurs de terrain dans un processus de resignification, de transformation et de développement de l'expérience.

1.2.1. Autoconfrontation simple : un vécu revécu

Cette première phase au cours de laquelle le sujet, confronté à des traces de sa propre activité, va adresser des commentaires au chercheur, est « le moment de la production d'un discours en référence aux séquences filmées, à ce qu'elles donnent à voir, suggèrent ou évoquent » (Faïta et Vieira, 2003, p. 128). Elle s'inscrit dans un protocole spécifique, une « mise en scène » qui « montre, de l'extérieur, un professionnel placé en situation de face-à-face avec lui-même sous le guidage du chercheur » (Simonet, 2011, p. 81). La configuration du dispositif retenu permet à la fois l'immersion dans l'activité filmée et la mise à distance du sujet vis-à-vis de cette même activité. En croisant la mobilisation d'images vidéo de l'activité concrète de travail avec l'instauration d'un espace dialogique contribuant à engager un échange entre le chercheur et le sujet, ce dernier est incité à s'extraire de l'expérience vécue pour composer avec « des registres centripète et centrifuge des voies possibles du développement de son activité propre » (Simonet, 2011, p. 81). Le phénomène de dissociation évoqué *supra* est activé *via* la configuration spécifique du dispositif. C'est dans ce jeu d'écoute et de regard que le sujet, en présence du chercheur, devient observateur extérieur de son activité (Seguy, 2018). Dans ce mouvement dialogique qui amène le sujet à revivre sans le répéter son vécu, l'activité renoue avec une dimension interpsychologique, déclenchant alors une forme de collaboration interne avec lui-même. « Cette nouvelle extériorité a des effets sur le sujet. En position exotopique à l'égard de son travail et face à des choix ou des dilemmes qu'il redécouvre dans son activité, ce qui était opération incorporée et réponse automatique

redevient question » (Clot et Leplat, 2005, p. 308). Le terme d'exotopie renvoie ici à la conception bakhtinienne de la compréhension. Assimilée à un processus actif, anticipant l'activité de l'autre en réponse à la sienne propre, la compréhension ainsi définie entre en résonance avec deux notions abordées lors de notre analyse de la théorie de l'activité dialogique chez Bakhtine : la notion de surdestinataire – qui induit un travail de réactualisation du langage affublant les mots d'une nouvelle signification – et la notion de dialogue – chaque énoncé s'inscrivant dans un mouvement à la fois tourné vers un objet et adressé à autrui⁴⁷. Nous retenons que « le cadre de l'autoconfrontation simple, comme méthode indirecte d'élaboration de l'expérience, permet au professionnel de revisiter ses actions de travail les plus concrètes et, ainsi, d'en redécouvrir toute l'épaisseur qui va des impasses aux possibilités non encore exploitées ou envisagées » (Simonet, 2011, p. 81).

1.2.2. Autoconfrontation croisée et migration du vécu

L'autoconfrontation croisée relève également d'un moment spécifique contribuant à ouvrir une zone de développement potentiel (Vygotski, 1985), un moment de suspension « au cours duquel la référence se globalise, où tout ce qui était dans l'informulé peut trouver à se révéler, parallèlement au processus déclenché par la procédure » (Faïta et Vieira, 2003, p. 128). Lors de cette deuxième phase, les mêmes traces filmiques vont être soumises aux réactions d'un pair qui lui-même aura vécu le même protocole. Ce faisant, les professionnels se retrouvent immergés dans un contexte d'interlocution les engageant à poursuivre le dialogue initial tout en entrant dans une forme seconde de dialogue (Kloetzer et Henry, 2010). Confrontés au regard qu'un pair portera sur l'activité menée, ils vont alors partager des points de convergence mais également repérer dans leurs actes de travail des variations et différences parfois mineures, parfois majeures. La polyphonie professionnelle révélée dans ces temps de divergence révélant les styles des actions professionnelles de chacun pourra alors s'accompagner de débats de normes contribuant à faire bouger les limites d'un métier devenu objet d'échanges entre pairs. A travers les possibles controverses déclenchées, c'est le genre social du métier, cet arrière-monde partagé tacitement par « ceux qui appartiennent au même horizon social et professionnel » (Clot et Faïta, 2000, p. 9) qui se retrouve pris à partie, discuté, débattu. Nous renouons

⁴⁷ Nous reviendrons sur ce point dans une prochaine section de ce chapitre. Voir Section 1.3.2. Les effets levier de la motricité du dialogue

ici avec l'analyse du genre professionnel effectuée *supra*, et au cours de laquelle nous avons défini le genre professionnel comme un « prémédité social » non figé, non sédentarisé car « en mouvement » (*Ibid.*, p. 13). Cette mémoire impersonnelle et sociale du travail en étant, lors de ces temps de controverses, éprouvée, prise en main et mise en voix par les acteurs de terrain, contribue à revitaliser le travail du collectif *via* l'activité individuelle (Clot et Leplat, 2005). La dynamique déclenchée par un tel dispositif transforme l'objet du dialogue en une activité certes sédimentée mais migratoire, venant réenclencher en le développant le répondant professionnel.

1.2.3. Retour au collectif et répondant professionnel

Ces deux premières phases vont être complétées par une phase d'extension du travail d'analyse au collectif professionnel. En recourant à un montage vidéo réalisé à partir de l'ensemble du matériel filmé lors des deux autoconfrontations successives, il s'agit de rendre visibles au sein d'un espace de réception collectif certains moments co-choisis parmi les différentes analyses conduites dans le collectif. Le montage ainsi exploité joue le rôle d'un discutant permettant de déclencher et de renouveler le pouvoir d'agir du collectif. En dénouant et renouant différemment, dans un jeu de paroles croisées, les activités propres à chacun, s'établit alors un « cycle entre ce que les travailleurs font, ce qu'ils disent de ce qu'ils font et, pour finir, ce qu'ils font de ce qu'ils disent » (Clot et al., 2000, p. 6). Le phénomène de percolation de l'expérience professionnelle généré par cette phase de restitution des données au collectif opère une retouche des genres dans l'action en résonance avec la pensée vygotkienne : « Percevoir les choses autrement c'est en même temps acquérir d'autres possibilités d'action, par rapport à elles » (Vygotski, 1985, p. 317). Appréhendés en termes d'énergie, au sens quasi physique du terme, les jeux d'intersubjectivité déployés et développés par et dans le dispositif mis en place entraînent une double réfraction de l'activité des participants. L'émergence de caractéristiques non homogènes du milieu s'accompagne en effet d'un phénomène d'interférences et d'oscillations interindividuelles. Ces dernières viennent se répercuter sur l'élaboration stylistique tout en revitalisant *in fine* le genre, sans pour autant boucler la boucle. L'observation activée par cette méthodologie historico-développementale déborde la sphère et le seuil de la compréhension pour se constituer en un outil de transformation du rapport subjectif au travail. « Pour résumer, l'activité individuelle bénéficie des ressources nouvelles d'un collectif de travail "élargi" mais elle est également invitée à

alimenter ce collectif de contributions personnelles elles-mêmes renouvelées » (Clot et Leplat, 2005, p. 310).

1.3. Une structure développementale mobile

Les mouvements « de liaison, de déliaison et de re-liaison qu’offre la multiplication des contextes » (Kostulski et al., 2011, p. 139) caractérisent les différentes phases de cette méthodologie que l’on pourrait qualifier de méthodologie en mouvement. Le dispositif ainsi constitué place les professionnels au cœur d’une structure développementale mobile (Clot et al., 2002) sous-tendue par un processus de resignification de l’expérience : la dynamique dialogique, en transformant l’activité initiale en objet d’une nouvelle activité, en rendant cette dernière « migratoire » (Clot et Leplat, 2005, p. 310) réalise à chaque étape des fonctions différentes. C’est alors « l’histoire des reprises des questions de travail comme objet de l’activité dialogique entre collègues » (Simonet, 2011, p. 80) qui donne son sens et sa forme à l’analyse réflexive menée. Si « le primat est donné au développement » (Tomás et al., 2018, p. 91), le développement ne s’inscrit pas dans une logique linéaire mais relève plutôt d’une dynamique de reprises, de déplacements et de relances. Déplacements dans la mesure où la traversée des contextes vécue par les professionnels les amène, en revisitant leur activité passée, à découvrir les dimensions non réalisées ou non perçues de leur activité. Le processus de relecture de cette activité s’accompagne d’un retour actualisé dans le milieu de travail ordinaire. La démarche expérimentale menée repose sur une dialectique de décontextualisation et de recontextualisation de l’activité concrète. Le retour sur l’expérience passée n’a alors de sens que rabattu sur le vécu de la situation présente et à venir, dans un milieu où se réélabore l’expérience. La reconversion qui s’opère aborde cette expérience passée comme moyen de nourrir le rayon et le pouvoir d’action des professionnels « dans l’action présente, pour l’action présente » (*Ibid.*, p. 6). Le dispositif activé, *via* cette méthodologie historico-développementale, en créant une activité sur l’activité (Amigues et al., 2004), « tente de matérialiser l’une des leçons principales du travail de Vygotski : dans ce qu’il a de vivant, le vécu est à revivre » (Saujat, 2010, p. 69). Ce faisant, il vise à travailler avec et sur les organisateurs de l’activité en situation mais aussi avec et sur les organisateurs de la transformation de l’activité. Cette circulation rétroactive complexe et cette réactualisation de la parole, de l’écoute, de la réflexion et de l’action au sein d’un espace-temps porteur de tensions fécondes entre les dimensions personnelles, interpersonnelles,

transpersonnelles et impersonnelles du métier est déclenchée et entretenue par l'usage d'un artefact méthodologique spécifique – le médium vidéo. Parce que ce médium joue un rôle productif au sein de ce dispositif, il nécessite une attention et une réflexion particulières.

1.3.1. Des « projections » vidéographiques discutées et discutables

La méthode d'analyse exposée utilise « la richesse polysensorielle de l'audiovisuel » (Boubée, 2010, p. 2) comme support et médium principal des observations. Participant au processus de reconversion de l'activité, présent tout au long du protocole de recherche déployé, le médium filmique déborde le statut d'outil technique étant donné qu'il ne vise pas à enregistrer pour le restituer un témoignage du « "déjà-fait", "déjà-dit" et "déjà-pensé" » (Simonet, 2011, p. 81) de l'expérience. Son rôle n'est pas non plus de participer à une « auto-information du sujet sur les gisements d'expérience qu'il possède » (Clot, 2000, p. 139) mais bien d'assurer, grâce aux temps d'arrêts, de reprises et de retours que permet son maniement, un rôle de discutant contribuant à déclencher, comme précisé *supra*, le pouvoir d'agir du collectif. Le décalage temporel généré entre le temps de la saisie et le temps de la projection, la séquentialisation de l'activité réalisée lors du montage filmique ainsi que le changement de statut observé-observateur relèvent de procédures filmiques servant une triple opération : de dépersonnalisation, de dénaturalisation (Kostulski et al., 2011, p. 133) et « d'enrayement du "déjà vécu" » (Simonet, 2011, p. 82). Dépersonnalisation dans le sens où lors des phases de visionnage de leur activité, les professionnels « mesurent la dimension collective des enjeux, des ressources et des obstacles auxquels l'exercice de leur métier les confronte » (Kostulski et al., 2011, p. 133). Dénaturalisation dans le sens où ce retour sur une expérience séquentialisée en vient à déconstruire et désamorcer le processus de naturalisation abordant les activités comme allant de soi. Et enfin, « enrayement du "déjà vécu" » dans le sens où « ce que les images renvoient est souvent éloigné de l'idée que le sujet se fait de son activité quotidienne de travail » (Simonet, 2011, p. 82).

Loin de limiter son rôle à « une fonction conservatoire de l'activité » (Flandin, 2015, p. 195), l'artefact vidéo possède des propriétés permettant à l'activité de se transformer. L'exploitation des productions filmiques ainsi conçue ne prend sens que dans le rapport dialogique qu'elle entretient avec d'autres productions, les productions verbales.

1.3.2. Les effets levier de la motricité du dialogue

Lors de la phase d'autoconfrontation simple, nous avons vu que le sujet, en réaction aux questions soulevées par le croisement du maniement d'images vidéos avec le processus dialogique le reliant au chercheur s'adressait à un surdestinataire (Faïta, 2011). Dans le déroulé de la conversation déclenchée par l'interface sujet-chercheur-extraits filmiques, va venir s'inviter au détour des diverses remarques une voix renvoyant à un « destinataire de secours » (Bakhtine, 1984, p. 336) venant se mêler aux échanges avec le destinataire direct qu'est le chercheur. Ce destinataire de secours convoqué pour (se) rendre compte de ce qui se trame à l'écran donne à entendre « "le métier qui parle", si l'on entend par métier non pas seulement les compétences techniques du sujet mais le "répondant" collectif qui se porte garant de l'activité individuelle » (Clot et Leplat, 2005, p. 308). Lors de la phase d'autoconfrontation croisée, un déplacement du contexte dialogique est effectué. L'interférence ainsi mise en œuvre de ces contextes chez les sujets, en instaurant un rapport dialogique à plusieurs niveaux, est « au principe du développement de leur pensée sur le travail » (Clot et Leplat, 2005, p. 307). Cette « plurivocalité du dialogue » (Clot et Faïta, 2000, p. 21) contribue à charger les mots de nouvelles significations. Une telle approche entre en résonance avec Bakhtine (1984) pour qui le langage, processus créatif du sujet en rapport avec autrui, relève d'un principe dialogique. Ainsi appréhendées, les différentes phases de la démarche d'autoconfrontation sont autant de situations nouvelles qui vont, en déroutant – dans les deux sens du terme – le fil de l'activité ordinaire, embrayer un processus de développement amenant à repenser l'expérience à travers le filtre du protocole partagé par l'ensemble des protagonistes. Ce faisant, l'activité dialogique ne peut se réduire au déjà-là de l'image, pas plus qu'au déjà-là de la parole. Elle s'appréhende comme une expérience, « un processus d'assimilation, plus ou moins créatif, des *mots d'autrui* et non des *mots de la langue* » (Bakhtine, 1984, p. 296). A charge pour le chercheur de composer avec cette deuxième dimension d'historicité contenue dans la sphère des interactions discursives multiformes afin « d'orchestrer la traversée de ces différents contextes d'interlocution en préservant une continuité entre les différentes phases, pour ne pas « *laisser dissoudre le lien avec la situation primaire* » (Faïta et Vieira, 2003, p. 61) » (Laurent-Marsero, 2014, p. 109). Se pose alors la question des choix à opérer parmi les méthodes qui vont permettre d'inférer à partir du manifesté. Sur ce point, la théorisation de l'activité

langagière va permettre d'apporter un certain nombre d'éclairages sur lesquels nous souhaitons nous pencher.

1.3.3. Les ressources de la théorie de l'activité langagière

Au regard des présupposés méthodologiques identifiés, il s'avèrerait contre-productif d'entrer dans l'investigation des interactions langagières sans y intégrer les transformations des modes d'organisation de l'agir et du dire. En effet, si « un découpage arbitraire » faisant fi de ces évolutions peut livrer à l'étude « des objets définis », ces derniers sont comme « sevrés de la dialectique développementale, des renforcements et contradictions proposés par le cours des activités » (Faïta, 2011, p. 52). Partant de ce constat, comment préserver dans son étude le vivant de l'activité dialogique ? Ce rapport étant, tout comme la relation au sein du milieu-classe entre l'enseignant, l'élève et le savoir – insécable – comment éviter de se fourvoyer dans une approche faisant la part belle à une « langue déshabillée » (Faïta, 2011, p. 60), coupée du vivant de l'activité ?

L'enjeu méthodologique dont il est question ici vise à élaborer « des moyens d'investigation permettant de voir ce qui est hors d'atteinte des approches linguistiques stricto sensu » (Faïta, 2006, p. 25). Il s'agira en ce sens de préserver « le développement historique des situations de communication » (Faïta, 2006, p. 11) en exploitant une « unité d'analyse qui lie fondamentalement les interlocuteurs, les mots et le réel » (Bournel-Bosson, 2011, p. 161). Rester à l'écoute des « surprises du réel » (Clot et Faïta, 2000, p. 8) s'avère dès lors une préoccupation forte de la théorie de l'activité langagière. « Le chercheur doit s'impliquer dans des processus permettant de repérer ces "événements" qui rendent compte de l'activité en cours » (Faïta, 2011, p. 60) tout en composant avec « les acquis d'une science du langage dont l'objet n'est pas réductible à la connaissance des phénomènes d'ordre purement systématique » (Faïta, 2006, p. 10). A charge alors pour « l'analyste chercheur » (Faïta et Vieira, 2003, p. 137) de « s'appliquer à retrouver, derrière les énoncés linguistiques, les lignes rejoignant les uns aux autres les éléments présents de façon plus ou moins perceptibles dans les différentes phases » (*Ibid.*, p. 139).

L'attention ainsi portée à ce jeu du développement discursif réfutant toute forme de discours achevé pose la question de la place et du rôle du chercheur vis-à-vis des acteurs du terrain investigué. Dans la mesure où, « pour rester vivante, cette histoire en partage doit pouvoir se rejouer afin de permettre à chacun, selon des modalités toujours singulières, de visiter les autres versants possibles de l'action » (Simonet, 2011, p. 84),

comment travailler (à) l'interprétation de données relevant d'une dynamique développementale sans en figer ou en perdre la teneur ? Comment co-produire du savoir en lien avec des partenaires appréhendés non plus comme objets d'étude mais comme sujets à part entière ?

1.4. La posture du chercheur

Le rôle du chercheur est à appréhender non pas comme la source principale de l'action mais comme une ressource possible pour les opérateurs concernés – ces derniers étant à la fois ceux qui réalisent le travail et ceux qui l'analysent. Sans prétendre (dis)cerner l'ensemble des composantes du rapport dialogique activé par les acteurs, le chercheur aura une forme de défi à relever : « tenter de se rapprocher au maximum des modalités de l'échange fonctionnant dans le cadre de cet "horizon " élargi dont il est objectivement exclu ». (Faïta et Vieira, 2003, p. 141). Pour atteindre cet objectif et saisir la façon dont la mise en mots des objets de discours se déroule, s'enroule et s'agrège au fil et autour des productions discursives, il lui faudra être à l'écoute de tout ce qui donne au dialogue « un volume que sa surface ne saurait envelopper tout entier » (Dubosq et Clot, 2010, p. 258). Considérant que « le langage n'existe qu'en tant que *pratiques* » (Bronckart, 2004, p. 20), il cherchera à identifier dans le déroulement discursif les transformations charriées par le cours des énoncés et l'usage des mots. L'évolution des rapports de place au sein des échanges sera abordée comme autant d'indices ponctuant le flux de la dynamique interlocutive. Être à l'écoute de cette expérience verbale ouvre la voie à un possible développement de la signification. La dimension située de l'intervention ainsi conçue, en établissant un rapport de proximité avec le terrain, immerge le chercheur du côté de cette « vie commune » évoquée par Bachelard (1966), dans le monde, et non hors du monde. Il ne s'agit plus en effet de penser résoudre des problèmes en adoptant une posture surplombante venant se substituer au travail collectif des acteurs de terrain mais plutôt de considérer que les problèmes sont en devenir. « Être chercheur en ergonomie, c'est à la fois initier et suivre un processus qui va évoluer, sans savoir ce qu'il va advenir » (Espinassy, 2019, p. 36).

1.4.1. Des problèmes à co-constituer plutôt qu'à résoudre

Tout comme le milieu, en tant que milieu-classe (Chevallard, 1992) ou milieu de travail (Amigues, 2009), n'est pas à aborder comme un donné mais comme un construit, les

problèmes identifiés dans la demande initiale ne sont pas à prendre et à traiter en l'état mais à revisiter en les retravaillant collectivement. C'est bien cette mise en mouvement générée par le partage de préoccupations plus ou moins explicitées qui ouvre des perspectives à la pensée tout comme à l'action croisée des acteurs de terrain et du chercheur. Elle peut être appréhendée comme un organisateur incontournable du travail des professionnels et de l'étude de ce travail par le chercheur. Le déplacement ainsi opéré d'un problème à résoudre vers un problème à co-constituer contribue à infléchir les visées intrinsèques de la recherche : « s'il s'agit bien pour le chercheur-intervenant de *comprendre le travail pour le transformer*, à la demande des professionnels concernés et avec leur concours, il s'agit tout autant de *transformer le travail pour le comprendre* » (Saujat, 2010, p. 68). Est mise en avant une forme d'antériorité de la transformation de l'activité, « posée comme condition d'intelligibilité de celle-ci et concomitante de sa compréhension, sur la transformation effective des situations de travail vers laquelle tend la recherche-intervention » (*Ibid.*, p. 47).

Une fois précisée la nature des interactions reliant les acteurs de terrain entre eux mais aussi ces mêmes acteurs de terrain au chercheur, il n'en demeure pas moins qu'un problème relatif au « travail » de la recherche se pose. Comment passer en effet du vivant à l'interprétation (Guigue, 2012) sachant que dans ce vivant, le chercheur a été immergé, a observé, rencontré, échangé, mais que de ce vivant il va extraire un certain nombre de données ? Un des enjeux contenus dans la mise en œuvre de telles modalités méthodologiques est de saisir comment peuvent émerger certaines pistes et, *in fine*, comment passer de l'immersion à la mise en forme d'une réflexion portée par des résultats. Le positionnement du chercheur est complexe car sous-tendu par un double rapport⁴⁸ : a) un rapport de proximité avec le terrain, relevant parfois même d'une situation de familiarité avec laquelle composer ; et b) un rapport de distanciation l'engageant à adopter une posture panoramique venant infléchir la conduite de recherche. Pour rester adossé au vivant et au flux des modes d'organisation de l'agir et du dire, le travail d'approche et de traitement des données va consister à ne pas aborder ces données collectées comme une succession de détails mais comme une simultanéité totalisante au sein de laquelle il s'agira de circuler. C'est dans ce travail de circulation, d'un bout à l'autre des données, à l'écoute et à la recherche d'indices signifiants se répondant les uns les

⁴⁸ Ce double rapport peut être perçu comme une double expérience.

autres qu'une possible émergence d'idées centrales et transversales va pouvoir se faire jour. En ce sens, la posture ainsi appréhendée du chercheur nous semble entrer en résonance avec la perspective épistémologique du paradigme indiciaire (Ginzburg, 1989) qui aborde la trace comme un détail mis en mouvement venant ouvrir des pistes et des développements imprévus.

1.4.2. Ouverture sur le paradigme indiciaire de Ginzburg

Avec ce paradigme indiciaire, s'opère un possible renversement des valeurs prenant appui sur une démarche d'inférence à partir de l'indice. Le ténu, qui peut se situer dans des manières de dire, des incises, des répétitions, voire même apparaître en creux dans des zones muettes (Abric, 2003), peut se révéler fécond, aussi minime soit-il, en rendant possible l'accès aux « soubassements des manières de voir, de parler, de penser » (Guigue, 2012, p. 64). Porter son attention sur un détail, être attentif à ce qui est manifesté plutôt qu'à ce qui est signifié « revient donc à mettre en question la totalité, à s'interroger sur les liens des éléments entre eux et sur son mode de contribution à cet ensemble » (*Ibid.*, p. 62). Les éléments ainsi identifiés, en échappant au registre d'une expression maîtrisée, relevant par moments de l'imprévu « ouvrent justement sur l'univers de sens de l'énonciateur, sur ses nuances et ses discordances » (*Ibid.*, p. 64). Est questionné ici le rôle joué par la place des détails dans la pratique de la collecte de données. Comment, parmi la pluralité, l'hétérogénéité, voire l'entrecroisement des données collectées, certains détails peuvent ainsi ouvrir des pistes et devenir des indices signifiants, porteurs de convergences possibles ? Pour répondre à ces interrogations, une distinction doit être opérée entre deux notions, le détail et la trace. Alors que le détail s'apparente à un élément que l'on peut isoler, la trace est quant à elle abordée, en écho avec l'univers de la chasse, ou en lien avec la sémiotique médicale, comme un détail qui amorce une piste, telle une brindille cassée (Ginzburg, 1989), qui engage à trouver ce dont elle est l'effet, qui fait remonter dans le temps et qui ouvre sur d'autres traces. « La trace implique une investigation, un cheminement qui déborde l'environnement immédiat » (Guigue, 2012, p. 63). C'est ce cheminement qui fait l'indice, un cheminement générant des liaisons et des récurrences sources d'une possible montée en généralité.

Arrivée au terme de ce temps de présentation des présupposés méthodologiques nous souhaitons désormais présenter les principales étapes qui ont contribué à stabiliser le terrain de recherche dans lequel nous sommes intervenue.

CHAPITRE 7. Contexte de la recherche

Le contexte de la recherche s'est constitué de façon progressive. Différents temps de rencontres ont en effet permis d'ouvrir la voie à un certain nombre d'inflexions, de modulations et de mises en perspective avant de se stabiliser et de dérouler un processus de travail investi par chacun des participants. La dynamique insufflée, nourrie d'un jeu d'enchaînements et d'ajustements progressifs, entre en résonnance avec le sens étymologique du terme de contexte⁴⁹. Le croisement qui s'est opéré entre nos intentions premières et les caractéristiques et particularités du terrain au moment des échanges et rencontres a contribué à tisser la trame d'un dispositif de recherche singulier. Ce sont les différentes étapes de ce processus, impulsé par une demande initiale avant de donner forme à un contrat de collaboration de recherche posant les bases d'un travail à venir, que nous souhaitons restituer dans ce chapitre.

1. Retour sur les coulisses de la demande

Cette demande, analysée précédemment⁵⁰, constitue un premier temps fort de notre intervention. Venant en quelque sorte se substituer à une problématique préalable, considérée comme « absolument essentielle en ergonomie parce qu'elle nous conduit sur la difficulté » (Wisner, 1995, p. 10), elle relève d'un processus qui, tout en opérant une césure avec toute approche prédéterminée, n'en est pas moins connectée à une histoire. L'élément pré-déclencheur de cette demande découle d'un entretien mené auprès d'une équipe d'enseignants d'arts plastiques intervenant dans le lycée au sein duquel prendra forme notre intervention-recherche. Ce premier entretien va enclencher une série de concertations marquant la genèse de notre intervention-recherche.

Nous en présentons les différentes étapes dans le tableau suivant (Tableau 5) avant d'apporter quelques éléments d'éclairage pour chacune d'entre elles.

⁴⁹ Empr. au lat. class. *contextus* « assemblage, réunion » (de *contexere* « assembler, rattacher »). Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales.

⁵⁰ Voir Première partie. Contextualisation de la recherche. Préambule.

Tableau 5*Genèse du contexte de la recherche en quelques dates*

Dates	Types de démarche	Contenus et mises en perspective
Etape 1 11.01.17	Entretien avec les PAP	➤ Mise en avant de l'effet bénéfique de l'HDA ➤ <i>Evocation d'une réunion imminente du Pôle Ressources Culturelles</i>
Etape 2 11.01.17	Prise de contact avec le proviseur	➤ <i>Proposition de participer à la réunion PRC</i> ➤ <i>Proposition d'une date de rdv pour un entretien</i>
Etape 3 13.01.17	Réunion du Pôle Ressources Culturelles (PRC)	➤ comment travaillent les différents corps de profession pour (re)penser les espaces de diffusion de la ressource documentaire dans le cadre des enseignements mais aussi du hors temps scolaire ? ➤ envisager une restructuration du CDI reposant sur une perméabilité et une modularité des espaces de travail.
Etape 4 24.01.17	Entretien avec le proviseur	➤ Emergence d'une double demande DLAC / PAP autour de l'élaboration d'une culture commune ➤ <i>Invitation à prendre rdv avec la référente culture</i> ➤ <i>Invitation à prendre rdv avec les enseignants concernés</i>
Etape 5 07.02.17	Entretien avec la Référente Culture	➤ Mise en avant d'une double préoccupation : engager les élèves dans une dynamique d'analyse filmique + <i>engager les enseignants dans un travail d'équipe</i>
Etape 6 28.06.17	Echange téléphonique avec le partenaire culturel DLAC	➤ Présentation du travail de recherche ➤ <i>Invitation à participer à une réunion d'un collectif élargi</i>
Etape 7 07.07.17	Réunion avec l'équipe enseignante DLAC	➤ Brève présentation du cadre et des enjeux de la recherche ➤ <i>Présentation d'une ébauche de calendrier possible</i>
Etape 8 14.09.17	Prise de contact avec la nouvelle équipe enseignante DLAC	➤ Rappel des informations de la réunion du 07.07.17 ➤ <i>Proposition de rejoindre le Collectif DLAC en participant à une première réunion le 03.10.17</i>
Etape 9 06.09.17	Réunion PAP titulaire et proviseur	➤ Echange autour de l'harmonisation des contenus ➤ <i>Projection sur le rôle du PAP</i>
Etape 10 26.09.17	Contrat de collaboration de recherche	➤ Identification des différents partenaires et de l'objet de recherche retenu ➤ Annexe scientifique et technique fixant objectifs, orientations théoriques et méthodologique ➤ <i>Entrée dans le temps effectif de la recherche</i>

1.1. A l'origine de la demande, un premier entretien

Lors du premier entretien mené le 11 janvier 2017 (étape 1), l'équipe enseignante va revenir de façon très insistante sur l'importance des liens interdisciplinaires activés lors de la mise en place de dispositifs culturels conçus *in vivo* ainsi que sur l'impact de l'histoire des arts (HDA) sur la reconnaissance de leur discipline et de leur travail, comme en témoigne cet échange entre deux des enseignants, JPR et SV :

- 127 JPR Et moi je vais rebondir - cette idée d'histoire des arts là - avec nos collègues qui participaient à l'oral, nos collègues d'autres matières qui participaient avec nous à l'oral étaient super contents de participer à ça et de partager des choses avec les élèves et avec nous, voir un peu ce que l'on faisait
- 128 SV Ah oui, je suis d'accord avec toi
- 129 JPR Et du coup dans leurs cours les références artistiques ressortaient bien davantage qu'auparavant. Et donc les élèves justement avaient de la transversalité
- 130 SV et de la valorisation
- 131 JPR qui était à la base de la mise en place de l'histoire des arts. C'était ça : que l'art soit étudié en langue, en français, en histoire. Et le fait qu'on puisse se croiser comme ça sur les oraux avec les collègues, c'était très enrichissant.

En marge de cet entretien, l'enseignant titulaire d'arts plastiques – JPR – évoque deux projets en cours d'élaboration au sein de son lycée, l'un concernant la mise en place d'une formation interne autour du dispositif Lycéens et apprentis au cinéma (DLAC) et l'autre ayant trait à une transformation du Centre de Documentation et d'Information (CDI) en un pôle de ressources culturelles (PRC) visant à repenser les espaces de diffusion et d'accès aux ressources culturelles. Les contenus de ces projets entrant en résonance avec notre projet de thèse, un contact est établi à l'issue de l'entretien avec le proviseur de cet établissement (étape 2) qui nous invite à participer dès le lendemain, 12 janvier 2017, à une réunion dédiée à la politique d'accès à la ressource du lycée (étape 3). Un rendez-vous est également fixé pour le 24 janvier 2017 (étape 4) afin d'échanger autour de notre projet de thèse. C'est au cours de ce rendez-vous qu'une demande va se structurer autour d'un mot particulier, celui de « continuum » (temps 1 :12 :20 de l'entretien. Annexe B.b.6) :

- 141 CC L'idée, voilà, l'idée, il faut qu'il y ait un continuum - mais le, bon ça, matériellement peut-être qu'on va arriver à le faire, après, l'idéal ce serait que le continuum, il soit humain. C'est-à-dire que, ce qui va être productif, c'est que, que ce soit le professeur-documentaliste, le professeur d'arts plastiques, le professeur d'histoire-géo ou le professeur de mathématiques, à un moment donné il y ait un relai qui soit à peu près homogène

Nous sommes invitée, au terme de cet entretien, à prendre contact avec la référente culture ainsi qu'avec les enseignants pour « voir s'ils sont partants pour l'expérience » (171CC).

1.2. Rencontre avec la référente culture

La rencontre avec la référente culture aura lieu le 7 février 2017. Lors de cet entretien (étape 5) des précisions sont apportées sur les différents projets culturels mis en place au sein du lycée. Un temps d'échange est consacré au DLAC, à la place possible de l'intervention-recherche, au rôle de la référente culture au sein de ce travail. Il est avant tout question de tenter d'opérer un décentrage, de préoccupations disciplinaires vers un registre de travail partagé autour de la culture cinématographique, comme en atteste cet extrait de verbatim :

- 33 MD Oui. Petit à petit on est en train de voilà, de recentrer les choses et de se dire que voilà, l'intérêt c'est de, étudier un petit peu et aider les élèves à comprendre, à analyser un film et leur donner une culture cinématographique. Donc, il faut pas perdre de vue ça, parce que c'était devenu - chacun amène ses élèves voir un film en fonction de ce qui l'intéresse

Ce décentrage sur la constitution d'une équipe coordonnée partageant une formation commune assurée par le pôle régional d'éducation à l'image pour intervenir sur un même niveau de classe est abordé sous l'angle d'une reconfiguration des modes opératoires investis. L'enjeu visé serait de s'extraire du registre des pratiques isolées ou de celui des équipes disciplinaires pour constituer une seule et même équipe de travail. Pour la référente culture, s'engager dans un programme d'action collective est compliqué :

- 29 MD Les enseignants ont encore du mal à se projeter par rapport à ça. Ils ont encore du mal à vouloir créer en fait si tu veux un continuum sur le - Ils ont beaucoup de mal à vouloir le faire ça, parce que chacun se projette avec sa classe chaque année et ne voit pas plus loin

La prise en compte d'un débordement du disciplinaire et d'un hors-champ de la clôture scolaire se révèle ainsi complexe à introduire dans un milieu de travail pourtant habitué à composer avec ce type de dispositif. Parvenue à ce stade des échanges, il est apparu nécessaire de questionner cette préoccupation avec l'ensemble des protagonistes concernés, à savoir les enseignants investis dans ce type de programme d'action collective.

1.3. L'émergence du collectif Lycéens et apprentis au cinéma

La première prise de contact avec les enseignants se fera en fin d'année scolaire, au moment où les équipes se retrouvent dans le cadre de leurs conseils d'enseignement pour préparer la rentrée à venir. Le jour de la réunion (étape 7), douze des treize enseignants contactés sont au rendez-vous. Les informations transmises alors prennent appui sur un questionnaire – comment travailler à l'émergence d'une approche transversale autour de l'analyse filmique – et proposent de constituer un collectif de travail pour agir sur l'activité vécue. Une ébauche de rendez-vous de travail est proposée (Annexe B.b.8). L'enjeu principal de cette réunion était avant tout de permettre à chaque enseignant de prendre connaissance du projet tout en préparant les esprits à être filmés en situation de cours. Une deuxième rencontre aura le 14 septembre 2017 (étape 8). Trois films ont alors été retenus : *Mercenaire*, de Sacha Wolff (2016), *La nuit du chasseur*, de Charles Laughton (1955) et *Certains l'aiment chaud* de Billy Wilder (1959). L'équipe volontaire pour participer au protocole de recherche se constitue. Elle sera composée de dix enseignants. Au terme de cette réunion, nous proposons de nous retrouver le 3 octobre 2017 pour le premier entretien du collectif DLAC – un collectif qualifié d'élargi dans la mesure où participeront à cette rencontre l'équipe enseignante DLAC, mais également le proviseur du lycée ainsi que le chargé de mission du Pôle d'éducation aux images en Nouvelle-Aquitaine. Ce partenaire culturel avait été contacté en juin 2017 (étape 6) afin de venir échanger avec les enseignants et le proviseur autour de sa conception du dispositif ainsi que de ses attentes.

1.4. L'émergence du collectif des professeurs d'arts plastiques

Conjointement aux démarches entreprises auprès de l'équipe enseignante DLAC, et parce que la demande initiale du proviseur avait été pensée en lien avec le rôle joué par les arts plastiques et les arts visuels, d'autres démarches seront également initiées du côté de cette équipe enseignante. Un premier rendez-vous aura lieu avec l'enseignant d'arts plastiques titulaire du poste et le proviseur le 6 septembre 2017 (Etape 9). Lors de cette réunion, la question de l'harmonisation des contenus et des approches autour de la rencontre avec l'œuvre est au centre des échanges, comme en témoigne cet extrait de verbatim au cours duquel le proviseur (CC) précise les contenus de sa

demande concernant le rôle et la place des enseignants d'arts plastiques dans la construction d'un continuum culturel :

- 19 CC Mais le rapport à l'œuvre il devrait pas être distingué de ça y compris en dehors des arts plastiques - c'est-à-dire que, même quand on a une approche technique du cinéma, la technique est au service de la création artistique et c'est parce que justement il y a une utilisation technique - c'est la même chose en littérature, les procédés d'écriture contribuent à la création de l'œuvre. Ce sont des choix qui sont opérés. Et c'est vrai qu'il ne faudrait pas que ce soit segmenté. C'est-à-dire que le professeur d'arts plastiques parle du rapport à l'œuvre. Et que le professeur qui ne soit pas professeur d'arts plastiques parle d'un support
- 20 IC thématique, en lien avec sa discipline ?
- 21 CC Oui, voilà, c'est ça. Et en fait, le rôle du professeur d'arts plastiques ce sera éventuellement par l'intermédiaire des élèves puisqu'on a dit qu'il fallait rendre les élèves acteurs - être capable de disséminer des élèves qui ont ce rapport à l'œuvre dont il pourrait éventuellement faire bénéficier

Au cours de cet entretien est envisagée la mise en place d'une formation interne portée par le protocole de recherche de façon à permettre aux enseignants concernés de « *partir des pratiques individuelles pour construire une synergie d'équipe* » (79CC). Au terme des échanges, une mise en perspective pointant le potentiel d'une telle démarche est ainsi évoquée par le proviseur et le professeur d'arts plastiques :

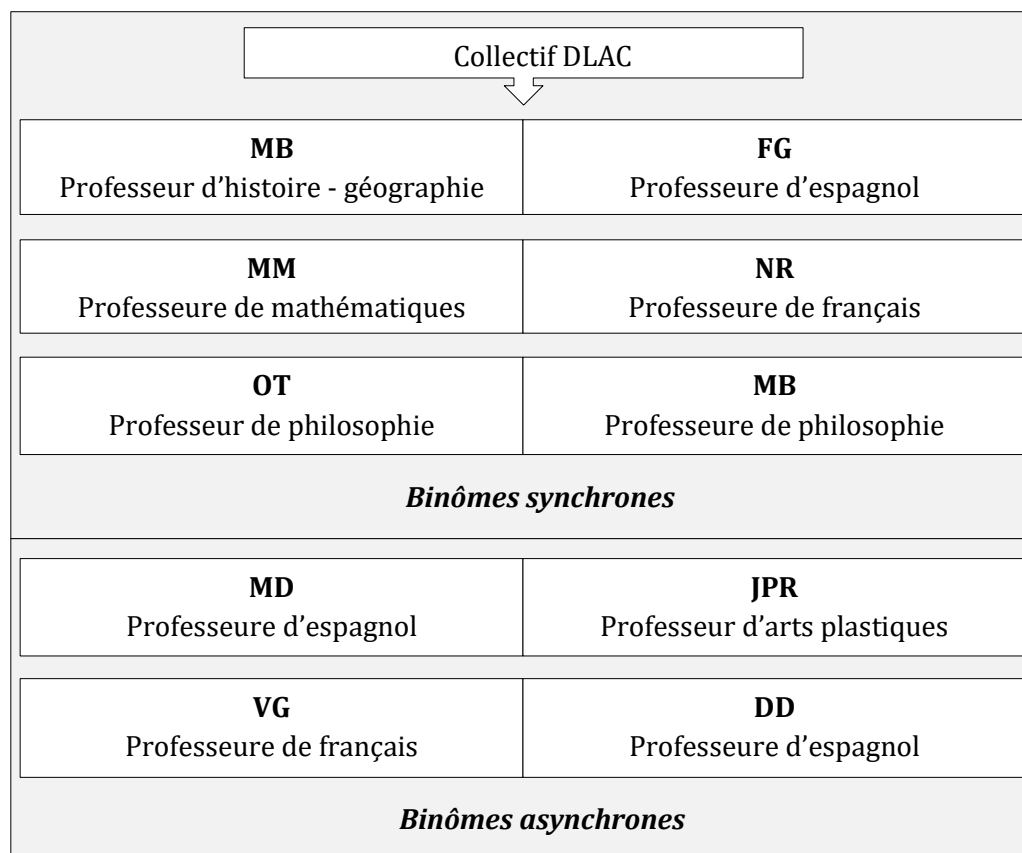
- 97 JPR Oui, parce que je pense que tout le monde y trouve son compte - je pense que tout le monde y trouve son compte, quel que soit l'échelon, que ce soit individuel, profs, élèves, établissement, zone d'animation culturelle
- 98 CC Oui, et puis ça donne un peu du sens à la spécificité de l'établissement. Là, tout à coup, ça devient un laboratoire

Une réunion rassemblant les cinq enseignants d'arts plastiques et d'arts visuels est fixée pour le 28 septembre 2017. Elle marquera le démarrage du travail de terrain avec une équipe constituée en collectif de travail professionnel (Clot et al., 2001).

2. Stabilisation du terrain de la recherche

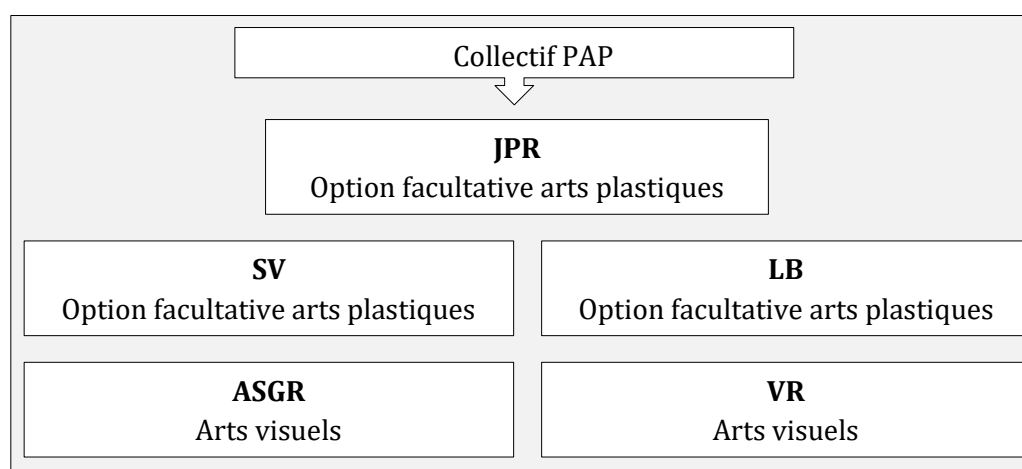
La constitution des équipes enseignantes en collectif de travail va contribuer à stabiliser notre terrain de recherche. Du côté du collectif DLAC (Figure 14), dix professeurs de six disciplines différentes se sont ainsi engagés dans notre protocole de recherche. Font ainsi partie du collectif trois enseignantes d'espagnol, deux enseignants de philosophie, un enseignant d'arts plastiques, un enseignant d'histoire géographie, deux enseignantes de français et une enseignante de mathématiques.

Figure 14
Constitution du Collectif DLAC



Le collectif PAP quant à lui (Figure 15) rassemblera les cinq enseignants d'arts plastiques et d'arts visuels de l'établissement.

Figure 15
Constitution du Collectif PAP



L'ensemble des enseignants ainsi répartis en deux collectifs constituera une base stable qui contribuera à produire l'ensemble des données ayant servi notre étude⁵¹. Un inventaire des profils professionnels des enseignants de chaque collectif ayant répondu à notre demande est présenté en annexe (Annexes B.a.1 et B.a.2).

2.1. Le contrat de collaboration de recherche

Conjointement à la constitution des deux collectifs de travail, a été établi un contrat de collaboration de recherche entre le lycée et l'université d'Aix-Marseille, contexte institutionnel de notre travail de thèse. Ce contrat de collaboration de recherche va fixer le cadre et les modalités du protocole de notre recherche ainsi que les modalités et conditions de coopération entre les différents protagonistes. Il sera finalisé le 26 septembre 2017 (étape 10) et signé par les deux partenaires le 6 novembre 2017 (Annexe B.a.3). La rédaction de l'annexe scientifique et technique précisant les objectifs de la recherche a pris appui sur les différents temps d'échanges évoqués précédemment, en lien avec le cadre théorique de l'ergonomie de l'activité.

Les indications suivantes sont données au sujet des attendus du Partenaire, à savoir l'établissement scolaire :

Dans le but d'améliorer la lisibilité des actions menées au sein de l'Etablissement et d'impulser une dynamique culturelle et artistique portée par une communauté de pratiques et impliquant activement une communauté d'étude, le Partenaire souhaite construire une concertation adaptée au(x) contexte(s) en progressant par agrégations progressives, mises en réseau des pratiques professorales.

Pour ce qui est de l'Etude, il est précisé :

Elle repèrera les éventuels jeux de friction générés par la mise en place de dispositifs élargissant les pratiques enseignantes jusqu'au hors-champ de l'établissement, tout en assignant aux enseignements artistiques une responsabilité spécifique.

Parallèlement aux objectifs ainsi fixés, ce contrat de collaboration aura eu le mérite de chercher à clarifier et objectiver le rôle de chacun de façon à réguler les possibles phénomènes de contamination de la dynamique de coopération, l'extériorité du chercheur ne pouvant être que partielle (Schwartz, 1996).

⁵¹ Nous avons opté pour un anonymat reposant sur les initiales d'identification des protagonistes. Ce compromis permet de maintenir de façon implicite l'identité des participants au protocole de recherche sans recourir à des prénoms pseudonymiques dont le choix n'est pas anodin. Nous avons reporté dans la page des abréviations les données contenues de façon à permettre au lecteur de s'y reporter si nécessaire.

Ayant été en poste de 2003 à 2015 dans cet établissement et ayant côtoyé une bonne partie de l'équipe enseignante impliquée dans ce protocole de recherche, il s'avérait nécessaire, au regard de la forte prégnance d'une culture professionnelle partagée, de se positionner correctement au moment de s'engager dans cette recherche. La contractualisation des relations entre chercheurs et participants implique en effet « la définition des conditions de cette coopération et des moyens de lever les contradictions et les conflits d'objectifs, d'intérêts (...) susceptibles d'émerger pendant les recherches, ainsi que leur évolution sous l'effet de cette activité conjointe » (Durand et al., 2010, p. 24). La dimension officielle de ce contrat a été portée par toute une série de mesures prises par la direction de l'établissement pour faciliter la mise en œuvre du dispositif de recherche :

- Inscription des différents temps de rencontre dans le cadre d'une formation interne libérant si nécessaire les enseignants de leurs cours.
- Reconnaissance de la participation des enseignants hors des horaires de travail aux différentes phases du protocole de recherche *via* une rétribution en HSE.
- Echanges de mails avec les chefs d'établissement des collèges de secteur où étaient en poste les enseignantes d'arts plastiques pour être en capacité de rejoindre le collectif sur les créneaux retenus.
- Réservation de salles sur une demie journée pour permettre l'installation du matériel de prises de vue en amont des entretiens ou des captations de séance.

Ces différentes attentions, en visant à lever un certain nombre d'obstacles d'ordre organisationnel ou matériel, ont évité une potentielle dissolution des collectifs de travail au fil du temps. Ajouter une charge de travail supplémentaire aux contraintes professionnelles vécues au quotidien ne pouvait être envisageable qu'à partir du moment où étaient aménagées des plages horaires dédiées à la recherche. Le contrat de collaboration est également à appréhender comme un facteur de transition important entre le temps de gestation du contexte de notre recherche (Tableau 5) et la mise en œuvre effective du dispositif retenu, que nous présenterons dans le prochain chapitre.

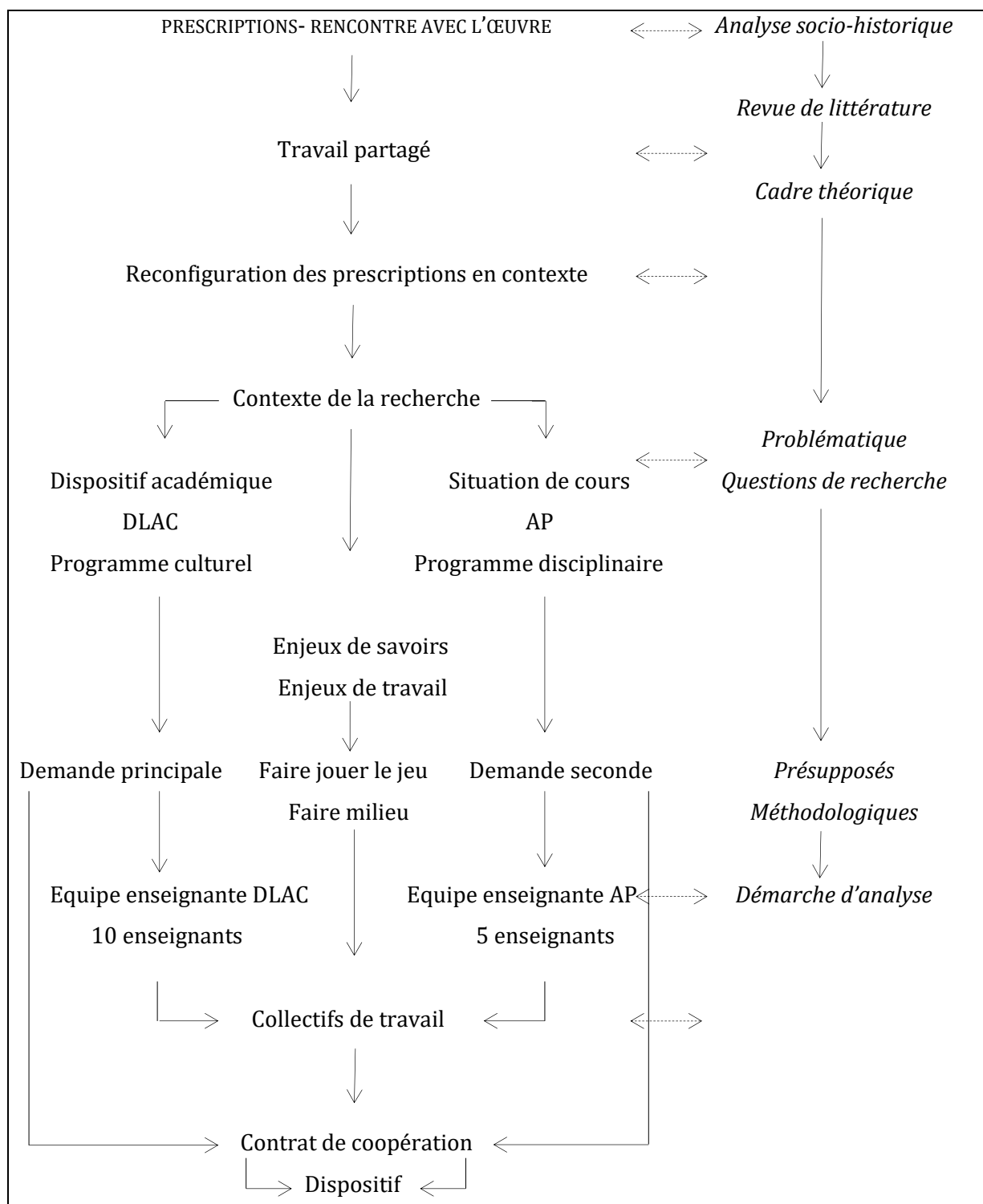
2.2. Synthèse

L'inventaire du déroulé temporel ayant ponctué la genèse du contexte de notre recherche découle de jeux de va et vient entre protagonistes qui se sont structurés autour d'une convergence de préoccupations. Cette mise en mouvement ne relève pas des seuls

éléments de contexte : elle est sous-tendue par tout un faisceau de repères théoriques précédemment exposés. La Figure 16 tente de rendre visible cette dynamique de reliance entre cadre et contexte de recherche. Elle rend compte d'un chemin de pensée resserré autour des principales étapes de notre travail, jusqu'à l'élaboration du dispositif retenu.

Figure 16

Cadre et contexte de la recherche : dynamique de reliance



CHAPITRE 8. Dispositif de recherche et recueil des données

Nous sommes désormais en mesure, une fois posés ces premiers repères relatifs au contexte de la recherche, de présenter les différentes phases du dispositif mis en œuvre. Ce dispositif s'est constitué en concertation avec les enseignants avec qui nous avons formé un milieu de travail associé à la recherche (Saujat, 2009 ; Wisner, 1995), depuis les premiers entretiens des collectifs PAP et DLAC du 28 septembre 2017 et du 3 octobre 2017 jusqu'à une dernière rencontre avec la nouvelle équipe DLAC le 10 octobre 2019. Nous situant dans une approche chronologique, nous avons choisi de présenter l'ensemble des étapes qui se sont déployées tout le long de cet empan temporel sous la forme d'un inventaire ponctué par un certain nombre de remarques venant éclairer les modalités de mise en œuvre ainsi que les outils mobilisés. Nous souhaitons de la sorte préciser comment ont été recueillies les données et comment nous avons procédé pour chaque collectif en lien avec la fonction occupée par chaque type de traces collectées au regard des questions de recherche. Dans la mesure où les deux collectifs PAP et DLAC vont suivre un protocole similaire, nous avons choisi de présenter les différents temps de travail des deux collectifs au sein d'une trame commune plutôt que de façon cloisonnée et successive. Le choix d'une telle mise en miroir est motivé par un double souci. Il s'agit sur la forme d'éviter les redites inutiles en proposant une lecture conjointe de la méthodologie indirecte mise en œuvre. Et sur le fond, il nous semblait important de proposer une présentation rendant perceptible l'ancrage de ces deux collectifs dans un même milieu de travail. Ce faisant, une telle approche aura une incidence sur le traitement des données et la démarche d'analyse qui la sous-tendra. Un tableau récapitulant la ventilation temporelle de l'ensemble du dispositif de recherche viendra clore cette présentation.

Les phases principales de la méthodologie indirecte retenue sont ici rappelées : constitution d'un groupe d'analyse, enregistrements des séquences d'activité de chaque membre du collectif, réalisation des autoconfrontations simples et croisées puis extension du travail d'analyse au collectif professionnel lors d'un retour au collectif ouvrant sur une possible remise au travail (Clot et al., 2000 ; Faïta, et Vieira, 2003).

1. Mise au travail des collectifs PAP et DLAC

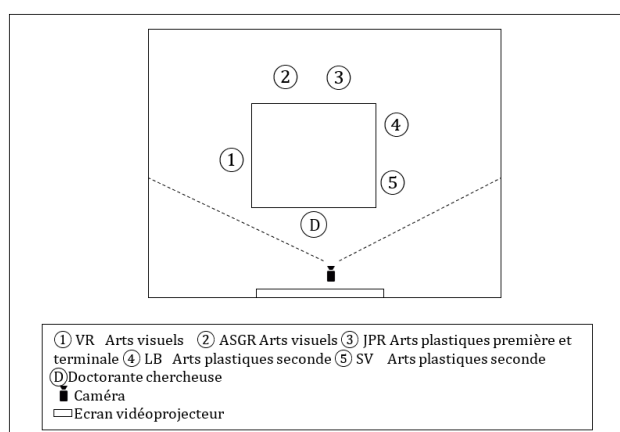
L'amorce de notre étude repose sur un entretien préalable dont la visée première est de caractériser la nature des savoirs convoqués et les registres de connaissances auxquels chaque enseignant se réfère pour inscrire son activité d'enseignement. Il permet également de repérer le champ d'expertise ainsi que les motifs d'agir de chaque membre du collectif, tout comme la présence de récurrences ou divergences de conception dans l'appréhension du programme d'action collective qui les réunit. Notons que pour le collectif DLAC, les savoirs vont se cristalliser autour d'une seule référence cinématographique : le film *Mercenaire* de Sacha Wolff (2016), là où pour le collectif PAP le champ des savoirs prendra appui sur des références induites par les programmes d'arts plastiques et d'arts visuels de lycée sans être précisément inventoriées.

1.1. Entretien préalable du Collectif PAP

Les cinq enseignants volontaires pour s'engager dans le protocole de recherche vont participer à cet entretien préalable qui s'est déroulé le 28 septembre 2017 dans la salle d'arts plastiques du lycée. Il a été filmé par une caméra fixe disposée en retrait de la table autour de laquelle ont échangé les différents protagonistes (Figure 17), à savoir les cinq enseignants d'arts plastiques et la doctorante chercheuse, de façon à obtenir un plan large.

Figure 17

Dispositif spatial de l'entretien préalable du Collectif PAP



L'ensemble de l'entretien ainsi capté et retranscrit sous la forme d'un verbatim (Annexe B.c.10.) a constitué une première base de données sur laquelle nous reviendrons lors de la présentation du traitement de ces données.

En amorce de l'entretien, nous allons, en tant qu'intervenante chercheuse (IC) mettre en relation les enjeux du protocole de recherche avec les prescriptions attendues en matière de rencontre avec l'œuvre :

- 1 IC En classe de seconde, comme vous êtes cinq professeurs d'arts plastiques à intervenir, ce qui pourrait être intéressant, par rapport à cette question d'analyse d'image, fixe ou animée, c'est de comprendre d'abord comment chacun fonctionne et de voir ensuite comment cela pourrait être utilisé en classe de première pour asseoir un peu le bagage culturel des élèves. L'idée c'est de vraiment partir de ce que vous faites, de saisir comment vous abordez en cours cette question de rencontre avec l'œuvre, en lien avec les prescriptions.

Pour enclencher la dynamique d'échange, un visuel contenant deux extraits du programme des classes de seconde arts plastiques et arts visuels sera projeté (Annexe B.c.11). Accompagnant cette projection, une demande émise par le professeur titulaire (JPR) du poste d'arts plastiques au lycée et intervenant en classe de première et de terminale viendra établir une connexion entre l'équipe enseignante PAP et la mise en place du DLAC en pointant l'intérêt d'un travail d'harmonisation des pratiques :

- 2 JPR Et moi j'ai aussi une demande : comme je récupère tous vos élèves en classe de première, ce serait bien de créer une harmonisation, au moins dans un mode de fonctionnement, même si on ne redescend pas dans des pratiques très très pointues, qu'ils aient tous vu à peu près les mêmes choses. Par exemple pour l'histoire du cinéma, qu'ils aient tous fait un peu de vidéo, en arts visuels et en arts plastiques, ça pourrait être bien. Comme en première ils vont aller au cinéma en participant l'année prochaine à ce parcours.

Au terme de l'entretien, une bascule contribuant à prédéfinir des propositions de séances pouvant être retenues pour être filmées va s'opérer. Un échange entre les différents intervenants va alors établir des connexions entre certains axes de réflexion ayant nourri cet entretien et des pistes d'adaptations pour de futures séances. Des mises en perspective sont ébauchées, des contraintes temporelles sont évoquées, ouvrant la voie à un possible travail d'investigation concerté entre les enseignants et entre les enseignants et l'intervenante chercheuse comme en témoigne l'extrait de verbatim suivant :

- 407 IC Au final, par rapport à ce que vous venez de dire au cours de ces échanges, qu'est-ce que vous souhaiteriez que je vienne capter dans chacun de vos cours
- 408 SV C'est-à-dire, capter ?
- 409 IC Que je vienne filmer. Par exemple pour JP par rapport à ce document-trame qu'il nous a montré, ce serait intéressant de voir comment il l'utilise en cours
- 410 JPR Ah ben, pour L. la transe. Et AS, on veut te voir dans la circulation de la parole
- 411 ASGR Oui, elle est courte, attention
- 412 JPR Oui, elle est - courte, intense et répétitive, tu as dit

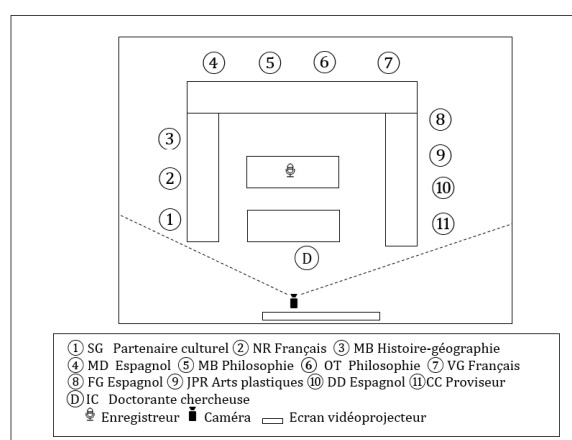
- 413 ASGR Et répétitive - parce que chaque semaine je les relance, alors, qu'est-ce qu'on a vu, et comment ça s'appelle - et du coup ça s'imprime, en fait à force à force - enfin, je ne suis pas sûre que ça marche
- 414 IC Et V. tu mettais en avant ce côté ludique
- 415 VR Moi j'ai créé un jeu
- 416 JPR Et bien voilà
- 417 VR Un jeu de sept familles avec les références, les différents types d'œuvres
- 418 SV Ah mais c'est génial ça
- 419 VR Avec plein de références. Je l'ai fait cet été, je vais voir ce que ça va donner. Je vous montre. En fait, c'est à partir de ces termes : paysage, nature morte
- 420 SV La vache - ce boulot !
- 421 LB Mais comment tu fais avec ta classe après - comment tu t'en sers ?
- 422 VR En fait je fais des groupes et par exemple si on a travaillé sur la nature morte, pour qu'ils retiennent bien les références - et bien ils revoient - en fait il y a des mots - là c'est sur les artistes mais j'en ai fait un autre
- 423 JPR En fait il y a le champ lexical en dessous
- 424 VR Mais je ne sais pas ce que ça donne - j'ai pas testé

1.2. Entretien préalable du Collectif élargi DLAC

Constitué des dix enseignants volontaires pour participer à cette recherche, du partenaire culturel en charge de la médiation scolaire pour le dispositif Lycéens et apprentis au cinéma, ainsi que du Proviseur, cet entretien préalable qui a eu lieu le 3 octobre 2017 sera lui aussi enregistré et retranscrit sous forme de verbatim (Annexe B.c.12). La répartition des différents protagonistes ainsi que du dispositif de captation est précisée dans la figure ci-après (Figure 18).

Figure 18

Dispositif spatial de l'entretien préalable du Collectif élargi DLAC



La fin de l'entretien est marquée là aussi par un effet de bascule s'établissant entre des temps d'échanges ayant contribué à faire émerger les préoccupations de chacun des

protagonistes et l'esquisse d'une dynamique de travail à venir. Cette bascule, qui s'opère *via* un certain nombre d'ajustements et d'adaptations composant avec les intentions et les contraintes de chacun, repose sur une part d'inconnu, un inconnu ouvrant des perspectives au collectif de travail comme en témoigne cet échange⁵² :

- 210 MD On est plusieurs, on est plusieurs sur une même classe donc ça permet de
 211 SG Ah d'accord, oui, en se répartissant le travail ça c'est intéressant
 212 IC Oui en première S4 il y a deux collègues qui interviennent, c'est ça ?
 213 VG Oui, si on y met deux heures chacune
 214 SG Ah c'est super, c'est super
 215 VG On peut peut-être se voir toutes les deux ?
 216 NR Oui
 217 VG pour voir sur quoi on travaille chacune et pour pas faire redondance - et voilà
 218 NR Et tout ça à chaud - je pense que c'est //
 219 SG oui, il faut pas laisser passer trop de temps
 220 NR C'est très important de le faire vraiment dans les jours qui suivent parce qu'après
 221 FG ça veut dire qu'il y a un travail d'équipe à faire aussi très important
 222 NR Oui, tout à fait (...)

1.3. Temps de concertation binômes DLAC

La part d'inconnu relative aux ajustements à venir entre binômes lors de la mise en place et mise en œuvre du programme d'action collective DLAC va amener les enseignants à prévoir au terme de l'entretien préalable un temps de concertation préparant les interventions de chaque enseignant et de chaque dyade auprès des élèves. L'ancrage dans un travail effectif à venir se précise.

1.3.1. Réunions binômes

- 14 Novembre ⇨ 29 Novembre 2017. Les enseignants ont décidé d'intervenir dans le cadre du DLAC de façon couplée sur une même classe – soit en alternance (binômes Français/Espagnol, Arts Plastiques/Espagnol), soit en co-intervention (binômes Français/Mathématiques, Espagnol/Histoire-Géographie, Philosophie/Philosophie).

⁵² SG : partenaire culturel en charge de la médiation scolaire pour le DLAC ; MD : professeure d'espagnol ; IC : intervenante chercheuse ; VG : professeure de français ; NR : professeure de français ; FG : professeure d'espagnol ; MB : professeur d'histoire géographie ; JPR : professeur d'arts plastiques.

Accéder aux situations constitutives du travail enseignant en captant sous la forme d'enregistrement audio les coulisses de ce travail nous a permis d'identifier les modalités d'adaptation et d'interdépendance des gestes professionnels au sein des binômes (a)synchrones (Annexes B.c.13 à B.c.17).

1.4. Captations filmiques des séances

Un dispositif de captation des différentes séances de cours partageant une même trame pour l'installation du matériel vidéo a été mis en place : une caméra en fond de classe, fixe. Cette trame a toutefois varié en fonction des contraintes liées à la configuration de la salle ainsi qu'à la répartition des tables et des élèves.

1.4.1. Dispositif de captation pour le collectif PAP

- 6 octobre → 9 novembre 2017. Le tableau 6 rend compte du niveau de classe concerné, du nombre d'élèves participant au cours, de la durée de ce dernier.

Tableau 6

Repères spatio-temporels des séances PAP filmées

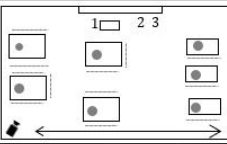
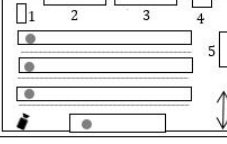
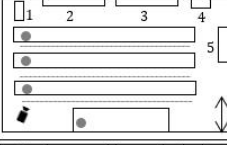
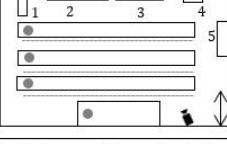
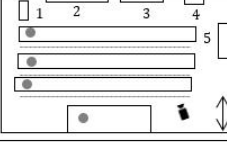
PAP	Configuration de la classe et emplacement de la caméra	Niveau	Elèves	Durée
VR	 	2nde Arts visuels	28	1h30
ASGR	 	2nde Arts visuels	22	1h
JPR	 	1ère AP facultatif	19	1h
LB	 	2nde AP facultatif	23	3h
SV	 	2nde AP facultatif	18	3h

 Table 1 Bureau 2 Ecran vidéoprojecteur 3 Tableau 4 Etagère 5 Lavabo
 Ordinateurs  Caméra Emplacement des élèves

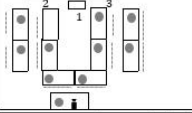
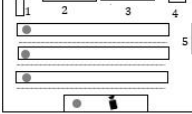
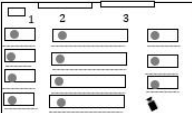
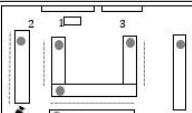
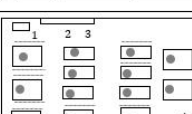
La configuration des salles variant en fonction des cours, pour chaque séance filmée nous avons rendu visibles les ajustements du dispositif de captation en situation. Nous avons mis en vis-à-vis le plan d'état des lieux et la capture d'écran d'un instant T de la séance en complétant avec quelques informations relatives au niveau de classe, nombre d'élèves et durée de la séance de façon à poser quelques indices visuels propres à chaque séance filmée.

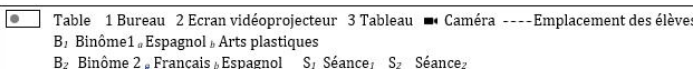
1.4.2. Dispositif de captation pour le collectif DLAC

• 4 Décembre 2017 → 9 Décembre 2017. La même modalité de captation a été appliquée pour le collectif DLAC, avec une même restitution visuelle. Nous présentons cependant dans deux tableaux distincts les dispositifs de captation relatives aux interventions assurées par les binômes asynchrones ou les binômes synchrones. Le tableau 7 concerne les binômes asynchrones. Il rend compte du dispositif de captation du binôme 1 constitué de l'enseignante d'espagnol DD et de l'enseignant d'arts plastiques JPR ; du dispositif de captation du binôme 2 constitué de l'enseignante de français VG et de l'enseignante d'espagnol DD.

Tableau 7

Repères spatio-temporels des séances DLAC filmées. Binômes asynchrones

DLAC	Configuration de la classe et emplacement de la caméra	Niveau	Elèves	Durée
B _{1a} MD			1 ^{ère} L Groupe d'espagnol	17 1h
B _{1b} JPR			1 ^{ère} L Groupe d'arts plastiques	11 1h
B _{2a} VG			1 ^{ère} S	24 1h
B _{2b} DD			1 ^{ère} S	26 1h S ₁
B _{2b} DD			1 ^{ère} S	27 1h S ₂



Le tableau 8 concerne les binômes synchrones. Il rend compte du dispositif de captation du binôme 3 constitué de l'enseignante d'espagnol FG et de l'enseignant d'histoire-géographie MB ; du binôme 4 constitué de l'enseignante de français NR et de l'enseignante de mathématiques MM ; du binôme 5 constitué de l'enseignant de philosophie OT et de l'enseignante de philosophie MB.

Tableau 8

Repères spatio-temporels des séances DLAC filmées. Binômes synchrones

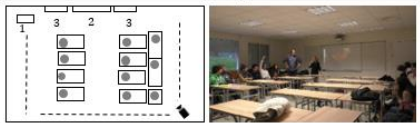
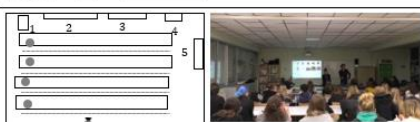
DLAC	Configuration de la classe et emplacement de la caméra	Niveau	Elèves	Durée
B _{3a} FG B _{3b} MB		1 ^{ère} ES	32	1h S ₁
B _{3a} FG B _{3b} MB		1 ^{ère} ES	33	1h S ₂
B _{4a} NR B _{4b} MM		1 ^{ère} ES/L	21	2h S ₁
B _{4a} NR B _{4b} MM		1 ^{ère} ES/L	20	1h S ₂
B _{5a} OT B _{5b} MM		TL / TES	32	1h


 Table 1 Bureau 2 Ecran vidéoprojecteur 3 Tableau 4 Caméra ---- Emplacement des élèves
 B₃ Binôme 3 « Espagnol » Histoire-géographie B₄ Binôme 4 « Français » Mathématiques
 B₅ Binôme 5 « Philosophie » Philosophie S₁ Séance₁ S₂ Séance₂

Concernant la configuration de la salle, nous avons souhaité indiquer, quel que soit le profil de la séance, avec binômes asynchrones ou binômes synchrones, la répartition des élèves dans cet espace : élèves accolés à leurs tables dans la majorité des cas ou éloignés de leur support de travail ordinaire (Tableau 8. Binôme B_{3a} et B_{3b}).

L'enjeu de ces captations visait à saisir dans leur réalité effective les séances dédiées à l'exploitation du premier film marquant le démarrage du DLAC au sein de l'établissement. Ces enregistrements filmés nous permettent de conserver les régulations verbales et non verbales de chaque enseignant intervenant en co-intervention (Toullec-Théry, 2020) ou binôme synchrone intervenant en coenseignement (*Ibid.*), en interactions avec leurs élèves et en relation avec les éléments du contexte. Le fait d'avoir une prise directe sur le

dispositif d'apprentissage mis en œuvre par les enseignants *in vivo* nous renseigne sur les gestes d'aide à l'étude déployés lors de ces séances de cours.

2. Autoconfrontations

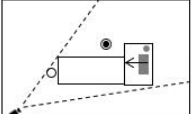
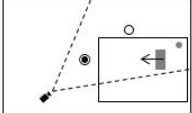
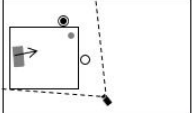
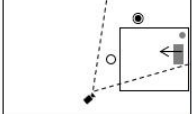
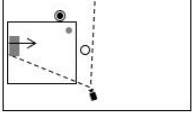
2.1. Autoconfrontations simples

Nous avons pris appui sur un dispositif spécifique reliant enseignant-images-chercheur dans une configuration spatiale propre à la démarche d'autoconfrontation (Clot et al, 2000 ; Simonet, 2011). Chaque enseignant est installé face aux images diffusées de son activité effective réalisée lors de la séance filmée. Une caméra fixe est placée avec un cadrage un peu serré saisissant les réactions ainsi que les commentaires que l'enseignant est amené à adresser au chercheur au fil de la diffusion. L'observation du flux des images, les arrêts ou retour sur certains temps précis de la séance ponctuent ses propos. L'ensemble des données ainsi collectées a été retranscrit sous la forme de verbatim, pour le collectif PAP (Annexes B.c.20 à B.c.24) comme pour le collectif DLAC (Annexes B.c.25 à B.c.31).

• **Autoconfrontations simples PAP.** 20 octobre ⇨ 15 décembre 2017. Concernant la configuration de l'outillage méthodologique déployé pour les premières autoconfrontations simples, plutôt que demander à l'équipe enseignante de se déplacer jusqu'au studio universitaire dédié aux enregistrements vidéo, nous sommes restée dans leur contexte professionnel. Ce choix a été motivé par la volonté d'épargner aux enseignants un temps de déplacement chronophage et éviter de ce fait un potentiel décrochage de leur participation au dispositif de recherche. Intervenant sans l'assistance d'un technicien, il nous a fallu nous adapter aux contraintes des salles dans lesquelles se sont déroulées ces autoconfrontations simples pour parvenir à saisir dans le champ de la caméra la triangulaire enseignant-image-chercheur. Soucieuse dans le même temps de capter les images diffusées sur l'écran de l'ordinateur, nous avons été amenée à décentrer l'angle de vue de la caméra comme en témoignent les différentes configurations répertoriées ci-après (Tableau 9).

Tableau 9

Inventaire spatio-temporel des autoconfrontations simples PAP

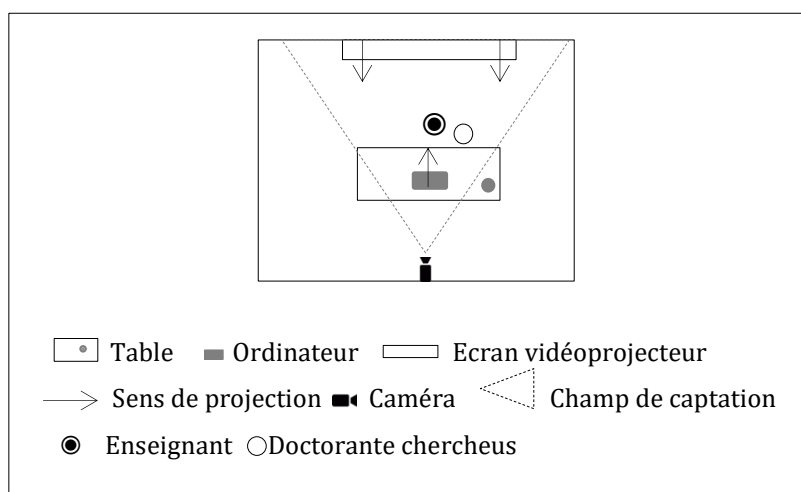
PAP	Configuration spatiale du dispositif AS	Date	Durée
VR		20.10.17	1 :09 :46
ASGR		14.11.17	1 :50 :53
SV		16.11.17	1 :24 :16
LB		14.12.17	1 :05 :31
JPR		15.12.17	1 :00 :34

• **Autoconfrontations simples DLAC.** 27 février ↦ 9 mars 2018. Nous avons modifié pour l'améliorer la configuration initiale en recourant à un double canal de diffusion (Figure 19). Un ordinateur, placé face aux enseignants, a été utilisé comme vecteur de diffusion des extraits filmiques. Un vidéoprojecteur, situé dos aux enseignants et face à la caméra, projetait en simultané sur grand écran les images consultées par les enseignants.

Figure 19

Dispositif spatial des autoconfrontations simples DLAC



Là encore (Tableau 10), en raison de contraintes techniques, la configuration des espaces investis lors de cette phase a varié au fil des autoconfrontations.

Tableau 10

Inventaire spatio-temporel des ACS DLAC. Binômes asynchrones

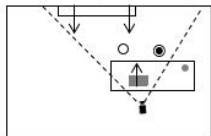
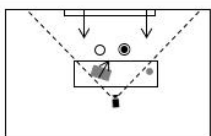
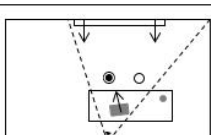
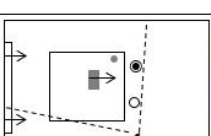
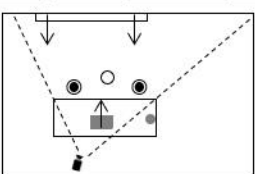
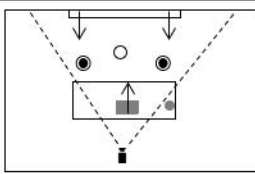
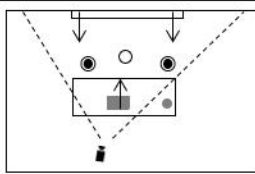
DLAC	Configuration spatiale du dispositif AS	Date	Durée
MD B _{1a}		07.03.18	47 :06
JPR B _{1b}		08.03.18	1 :32 :06
VG B _{2a}		28.02.18	1 :21 :36
DD B _{2b}		27.02.18	1 :09 :58

Table
 Ordinateur
 Ecran vidéoprojecteur
 → Sens de projection
 Caméra
 - - - - - Champ de captation
 ● Enseignant ○ Doctorante chercheuse

Une autre réalité de terrain nous a amenée à adapter notre cadre méthodologique pour mener à bien ces autoconfrontations simples : la présence, dans certains cas, de deux enseignants intervenant non pas dans deux cours différents mais dans le même cours et ayant travaillé conjointement leurs interventions lors des réunions de binômes. Cette configuration particulière, sortant du schéma de cours ordinaire, a donné lieu et forme à un temps d'autoconfrontation simple tout aussi particulier, réunissant pour une seule et même expérience vécue deux enseignants. Nous sommes ici sur un registre hybride en termes d'autoconfrontation, avec une donnée proche de l'autoconfrontation simple – l'investigation d'une seule et même séance de cours, et une donnée proche de l'autoconfrontation croisée – la présence de deux enseignants. Nous verrons par la suite que ce registre hybride concernant trois binômes synchrones d'enseignants dont nous présentons les modalités spatio-temporelles (Tableau 11) a eu des conséquences sur la mise en place des autoconfrontations croisées.

Tableau 11

Inventaire spatio-temporel des ACS DLAC. Binômes synchrones

DLAC	Configuration spatiale du dispositif AS	Date	Durée
B _{3a} FG B _{3b} MB		06.03.18	1 :06 :47
B _{4a} NR B _{4b} MM		09.03.18	1 :17 :33
B _{5a} OT B _{5b} MM		09.03.18	1 :04 :01

Une fois présentées les différentes régulations ayant nourri la mise en place de la configuration spatiale de chacune de ces autoconfrontations simples, il nous faut apporter des éclairages complémentaires relatifs aux modalités de recueil des données. Nous avons en effet pris appui, pour activer le cadre dialogique de ces autoconfrontations simples, sur des prises de notes rédigées en aval du temps de captation des séances de cours et en amont des séances d'autoconfrontation. Nous avons pour cela visionné à plusieurs reprises chaque séance filmée de façon à poser des repères temporels identifiant une forme de synopsis de cours. Ces différents repérages ont constitué un carnet de recueil de données que nous avons complété en intégrant une série de questions de nature heuristique. Nous avons procédé de la sorte aussi bien pour les autoconfrontations simples du collectif PAP (Annexe B.c.18) que pour celui du collectif DLAC (Annexe B.c.19). La trame ainsi constituée a joué un rôle de partition ouverte sur laquelle nous avons pris appui lors de la tenue des autoconfrontations simples ; nous y avons puisé des remarques ainsi que quelques interrogations mises en réserve pour amorcer ou relancer les échanges avec les enseignants de façon à saisir les intentions projetées par chacun dans ces différents temps d'étude filmés. Une telle modalité de travail s'explique en partie par la

place qui a été la nôtre tout au long de notre intervention. Dès l'amorce du protocole de recherche, nous avons en effet évolué « comme un acteur situé dans le milieu de travail » (Filippi, 2020, p. 134). Ce faisant, les matériaux collectés au fil des différents temps de rencontre activés par le protocole de recherche n'ont pas été sanctuarisés mais ont joué comme dans le cas de ce carnet de recueil de données le rôle d'une médiation matérielle mise au service de son déroulement. Les données collectées ont eu un double devenir : utilisées en tant que ressources au cours de l'intervention ou exploitées en tant que données au service de résultats de recherche. Nous reviendrons sur ce point lors de la section dédiée au traitement des données. Les allers retours entre trace filmique et trace écrite soumises à la réflexion des enseignants ont pu activer par moments une dynamique spécifique nous renseignant sur les modalités interactives de construction des objets de savoir en situation ainsi que sur la nature des savoirs investis. De façon plus générale, le recours à ce recoupement images/prises de notes comme vecteur d'interrogations et de questionnements activant la conduite de l'entretien était motivé par une visée spécifique : tenter de « signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle » (Clot et al, 2000, p. 5). Ce recoupement a été reconduit lors des différentes phases du dispositif, sous des formes variées en fonction des procédures retenues.

2.2. Autoconfrontations croisées

L'outillage méthodologique de l'autoconfrontation croisée reprend pour partie les mêmes constituants que celui de l'autoconfrontation simple dont il permet de prolonger le cadre dialogique amorcé lors des autoconfrontations simples dans un autre contexte. Lors de la mise en œuvre des autoconfrontations croisées, les enseignants vont être invités à commenter chacun à leur tour les images de l'activité réalisée par leurs pairs. Pour cela, sont diffusés successivement des extraits de l'enregistrement des activités respectives. Le rôle du chercheur lors de cette phase des autoconfrontations croisées « consiste principalement à favoriser les échanges entre les deux participants en présence, à entretenir les controverses et les disputes professionnelles à partir de conflits de critères » (Bruno, 2015, p. 99). Pour ce qui concerne plus précisément notre terrain de recherche, nous avons demandé aux enseignants à l'issue de leur participation aux autoconfrontations simples de préciser quels étaient les extraits de séances qu'ils souhaiteraient soumettre à leurs pairs lors des autoconfrontations croisées. Nous avons

pris note de leurs propositions. Et nous avons également sélectionné quelques autres extraits en lien avec les synopsis des séances qui nous semblaient intéressants à mettre en miroir les uns avec les autres. Cette étape, qui a donné lieu à des ajustements du point de vue de la configuration spatiale du dispositif de diffusion et de prise de vue, a été filmée puis retranscrite sous la forme de verbatim, pour le collectif DLAC (Annexes B.c.32 à B.c.34) comme pour le collectif PAP (Annexes B.c.35 et B.c.36). Précisons que les cinq enseignants constituant le collectif PAP ont participé à cette phase d'autoconfrontations croisées, là où huit des dix enseignants constituant le collectif DLAC ont pu de leur côté y participer.

• **Autoconfrontations croisées Collectif DLAC.** 15 mai → 14 juin 2018. Des ajustements ont là aussi été nécessaires : pour faciliter la lecture des extraits filmiques, mais aussi marquer une bascule par rapport aux autoconfrontations simples, nous avons inversé la disposition des écrans. C'est sur l'écran du vidéoprojecteur que les extraits filmiques ont été soumis aux regards et réactions des enseignants, l'ordinateur étant disposé face caméra (Tableau 12).

Tableau 12

Inventaire spatio-temporel des ACC DLAC. Binômes asynchrones

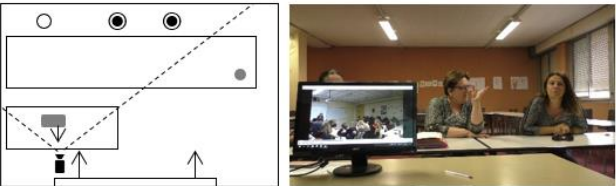
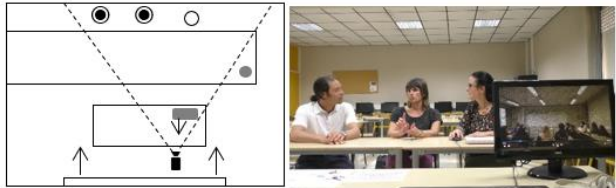
DLAC	Configuration spatiale du dispositif AC	Date	Durée
VG DD		04.06.18	1 :22 :18
JPR DD		07.06.18	1 :30 :48

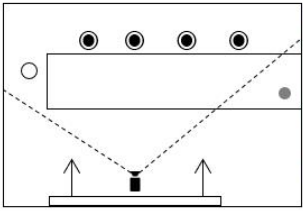
 Table
  Ordinateur
  Ecran vidéoprojecteur
 Sens de projection
 Caméra
 Champ de captation
 Enseignant.e
 Doctorante chercheuse

Concernant le collectif DLAC, nous avons mentionné *supra* que le fait d'avoir mis en place des autoconfrontations simples avec des binômes d'enseignants allait avoir des

conséquences sur l'organisation des autoconfrontations croisées qui, dans ce cas de figure, ont réuni deux binômes et non deux enseignants (Tableau 13). Suite à un problème technique (tour de l'ordinateur encastrée dans une structure fixée au sol) nous n'avons pas été en mesure de placer notre ordinateur face caméra et d'installer notre dispositif comme prévu.

Tableau 13

Inventaire spatio-temporel des ACC DLAC. Binômes synchrones

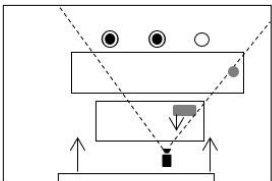
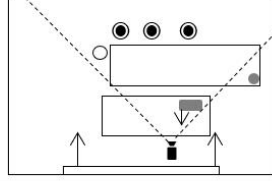
DLAC	Configuration spatiale du dispositif AC	Date	Durée
B _{3a} FG B _{3b} MB B _{4a} NR B _{4b} MM	 	15.05.18	1 :50 :31
 Table Ordinateur Ecran vidéoprojecteur → Sens de projection Caméra Champ de captation ● Enseignant.e ○ Doctorante chercheuse			

Pour pallier à ce contre-temps lors de la préparation du retour au collectif, nous avons pris appui sur le synopsis et les repères temporels de notre carnet de recueil afin de sélectionner les extraits des séances filmées ayant été discutés ponctuellement par les enseignants lors de cette phase d'autoconfrontation croisée.

• **Autoconfrontations croisées du Collectif PAP.** 24 mai et 6 juin 2018. Le nombre impair de participants nous a conduit à organiser une des autoconfrontations croisées avec deux enseignantes, et une autre avec trois enseignants. Nous avons repris le même type d'installation que pour les autoconfrontations croisées menées avec le collectif DLAC (Tableau 14) avec une inversion de la disposition des écrans par rapport au dispositif retenu pour les autoconfrontations simples. Une telle bascule a également permis d'élargir le cercle spatial et le spectre visuel reliant enseignants, intervenante chercheuse et écran de projection.

Tableau 14

Inventaire spatio-temporel des ACC du collectif PAP

PAP	Configuration spatiale du dispositif AC	Date	Durée
LB SV	 	24.05.18	1 :54 :01
ASGR JPR VR	 	06.06.18	2 :03 :29

3. Retour au collectif

Une des visées recherchées dans ce temps de retour au collectif est de rendre visible au sein d'un espace de réception partagé certains temps du protocole de recherche, situations de travail ou d'autoconfrontations, choisis par les enseignants et le chercheur. Ces extraits sont alors exploités comme un discutant potentiel permettant de déclencher et de renouveler le pouvoir d'agir du collectif en dénouant et renouant différemment, dans un jeu de paroles croisées, les activités propres à chacun.

3.1. Collectif DLAC

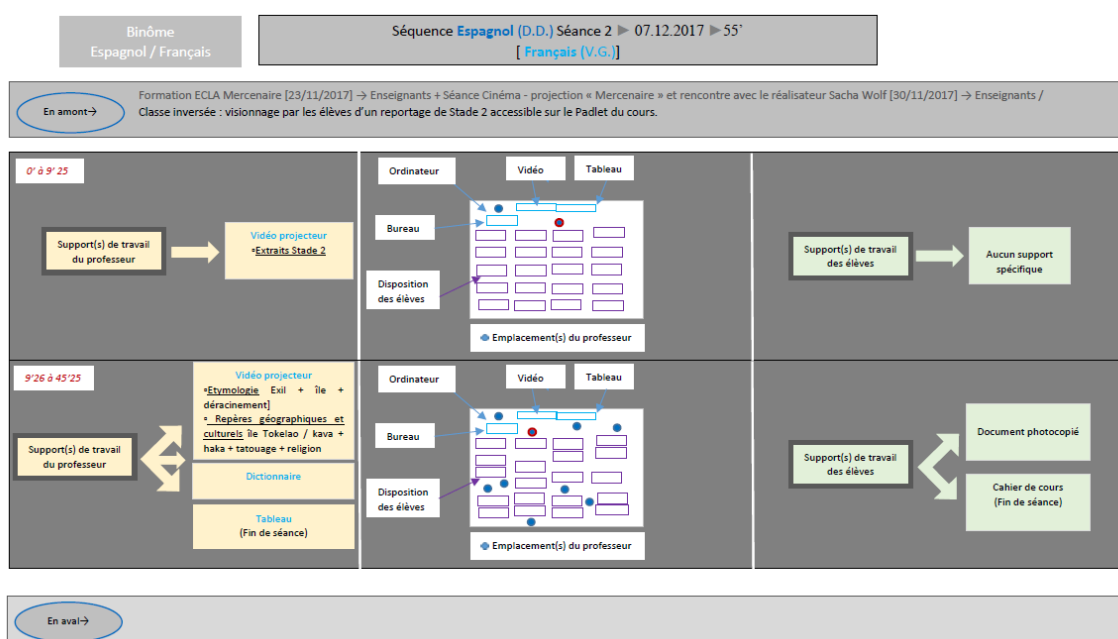
• **Retour au collectif DLAC.** 24 septembre 2018. Pour ce retour au collectif nous avons procédé selon une logique de travail similaire à celle que nous avons développée lors de la phase de préparation des autoconfrontations simples. Le principe de la trace écrite comme support de relance a été repris. Dans la mesure où ce retour au collectif a eu lieu un an après l'entretien initial, il nous a semblé important de ré enclencher une forme de mémoire collective autour des différentes phases vécues de cette recherche en ayant recours à un double artefact méthodologique, écrit et visuel. Ce retour sur les traces du travail du collectif était aussi une manière de témoigner du chemin parcouru jusqu'alors. Autre fonction visée : donner à découvrir et à partager des temps de travail propres à

chaque binôme. Si les autoconfrontations croisées avaient permis de mettre en contact les enseignants deux à deux ou binômes par binômes, à aucun moment l'ensemble des enseignants n'avaient eu accès à une vision globale du travail enclenché. Leur approche du protocole de recherche était donc restée parcellaire, là où nous avons pour ce qui nous concerne eu accès à la totalité des temps de travail instaurés ainsi qu'à l'ensemble des données collectées.

Le document textuel a été distribué individuellement à chaque enseignant dès l'amorce de la réunion (Annexe B.d.39). Il a donc servi de déclencheur pour activer la réflexion initiale et a pu être consulté ou convoqué tout au long de la réunion au gré des réactions de chacun. Constitué sous la forme d'un livret, les contenus proposaient un retour sur la mémoire du travail du collectif. Une mémoire revisitant le verbatim de l'entretien initial pour en proposer une synthèse en pointant un certain nombre de questions, d'enjeux, de constats, de difficultés mais également de frottements possibles. Une mémoire inventoriant et rendant compte sous la forme de tableaux de toutes les scènes filmiques, de tous les arrêts sur image et extraits sonores exploités en classe par l'ensemble des binômes. Une mémoire rendant lisibles enfin sous la forme de tableaux tripartites les indicateurs spatiaux et organisationnels des séances de cours de chaque binôme. Nous en proposons ci-après un exemple (Figure 20).

Figure 20

Livret du RAC DLAC. Indicateurs spatiaux et organisationnels des séances



Le fait de feuilleter ce livret en amorce de la réunion visait à permettre à chacun de redécouvrir certains éléments de son travail inventoriés et synthétisés tout en découvrant les éléments de travail de leurs pairs. Après un premier temps d'échanges et d'apartés informels entre les uns et les autres, nous avons basculé sur le visionnage et la découverte de montages vidéo considérés comme des morceaux choisis visant à enclencher la discussion tout en déclenchant des réactions. Trois montages vidéo avaient été réalisés pour l'occasion. Un premier montage de douze minutes mêlant images et textes reprenait pour les partager visuellement et collégialement les données du livret de travail (questions, enjeux, constats, difficultés et frottements possibles) tout en introduisant un contenu supplémentaire, certains extraits en voix off des échanges ayant eu lieu entre binômes lors des réunions préparant les séances dédiées au DLAC.

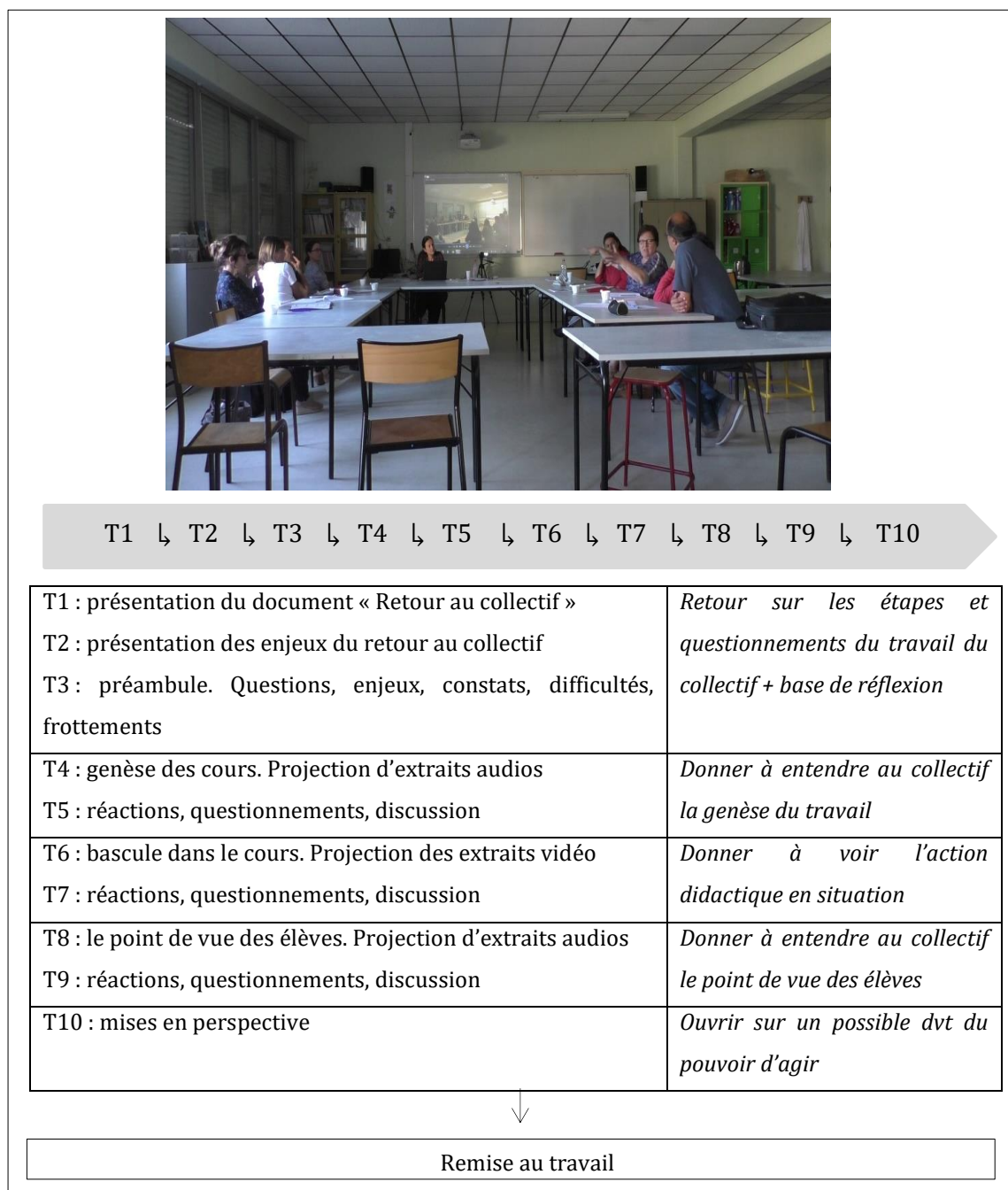
Nous avons sélectionné pour constituer ces extraits certains moments-clés au cours desquels chaque enseignant énonçait ses intentions à son binôme et proposait des pistes de travail possibles. Ce premier montage vidéo avait pour fonction de revenir sur les préoccupations des enseignants en amont de leurs interventions auprès des élèves. Projeter ces contenus, les soumettre au regard et à l'écoute collective nous a paru alors important pour renouer avec la dimension vivante d'une mémoire incarnée par la voix de chacun mais également pour accéder aux toutes premières réflexions marquant l'entrée dans la genèse d'un cours à co-construire.

Un deuxième montage d'une trentaine de minutes a été ensuite dédié à la projection d'extraits des séances de cours de chaque enseignant ou de chaque binôme d'enseignants autour de l'exploitation du film *Mercenaire*. Sept extraits ont été ainsi diffusés, en deux temps afin de ménager un espace d'échanges intermédiaire, avec une durée de projection oscillant entre cinq et huit minutes pour chaque extrait. Les passages retenus correspondaient à ceux choisis à l'issue des autoconfrontations simples et croisées. Les propos tenus autour de ces images filmées ont suscité des réactions de nature différente, entre étonnements et questionnements. Ont été alors éclairées et revisitées les pratiques et postures de chacun. Un dernier montage rendant compte d'un entretien mené en fin d'année scolaire 2017/2018, le 8 juin 2018, avec un groupe de sept élèves ayant participé à ce dispositif (Annexe B.c.39) avait été diffusé. Il permettait d'entendre les points de vue de ces élèves volontaires sur la réception et la perception des séances dédiées au DLAC ainsi que sur les perméabilités établies entre les cours ordinaires et ce type de séance.

La dynamique ainsi instaurée et dont nous présentons le déroulé temporel dans la figure 21 s'est achevée sur la mise en perspective d'une poursuite du travail dont nous présenterons les contenus une fois exposées les modalités de fonctionnement du collectif PAP.

Figure 21

Les différentes étapes du retour au collectif DLAC



A l'issue de ce temps de travail, sera envoyé à chaque enseignant un document textuel de cinq pages intitulé « Document de travail_synthèse du retour au collectif » (Annexe

B.d.41). Il rendra compte du déroulé de ce retour au collectif en intégrant de façon alternée une série de paragraphes récapitulant les étapes antérieures et les questionnements abordés lors de ce retour au collectif ainsi qu'une série d'incises résumant les prises de parole, réactions de chacun et axes de réflexion découlant des différents échanges. Tout en gardant la trace de la dynamique des échanges, un tel document montrait également l'importance de la contribution de ce milieu professionnel à la recherche. Il s'agissait dans le même temps de poser certains repères réflexifs préparant l'entrée dans la phase ultérieure du travail.

3.2. Collectif PAP

- **Retour au collectif PAP.** 8 novembre 2018. Nous avons pour organiser ce retour au collectif PAP agi dans le même esprit que pour le retour au collectif DLAC. Un document textuel de six pages a été distribué individuellement aux cinq enseignants dès l'amorce de la réunion (Annexe B.d.43). Présenté comme un document d'appoint sa fonction a été de servir d'embrayeur pour engager le collectif dans une dynamique réflexive. Les contenus proposaient un retour sur la mémoire du travail du collectif et sur les propositions d'engagement de chacun. La première page récapitulait ainsi certaines des visées émises lors de l'entretien préalable du 28 septembre 2017 : créer une harmonisation des pratiques autour des temps de rencontre avec l'œuvre en rentrant dans la consistance des cours de chacun avec une attention portée aux interactions entre enseignant et élèves. Etaient ensuite intégrées certaines interventions extraites de l'entretien préalable et rappelant la genèse du choix de séances de cours prévues pour expérimenter ces jeux d'interaction. Les enjeux et modalités retenus pour cette nouvelle phase de travail suivront le même type de trame que celles mises en œuvre lors du retour au collectif DLAC. Deux montages vidéo avaient été réalisés pour l'occasion. Un premier montage était dédié à la projection d'extraits de séance de cours de chaque enseignant. En introduction à ces extraits de séance, un rappel a été fait des intentions émises par chacun et contenues dans le document textuel. Un deuxième montage reprenait un nœud de discussion ayant confronté deux enseignants lors d'une des deux autoconfrontations croisées. Il déclenchera un temps d'échanges et de questionnements sur lequel nous reviendrons lors de la phase de traitement des données. Dans le prolongement de ce temps d'échanges, une ouverture sera effectuée sur quelques références scientifiques mises en réserve ainsi que sur les réflexions ayant été partagées le matin même par les membres du collectif DLAC

lors de la phase de remise au travail. L'ensemble des étapes ayant ponctué le retour au collectif PAP ainsi que les enjeux visés a été synthétisé dans la figure 21. La totalité de l'entretien a été quant à elle retranscrite sous forme d'un verbatim (Annexe B.d.45).

Figure 22

Les différentes étapes du retour au collectif PAP



T1 ↳ T2 ↳ T3 ↳ T4 ↳ T5 ↳ T6 ↳ T7 ↳ T8 ↳ T9 ↳ T10		
T1 : présentation du document d'appoint « Retour au collectif »	T2 : présentation des enjeux et modalités du retour au collectif	<i>Retour sur les étapes et questionnements du travail du collectif + base de réflexion</i>
T3 : bascule dans le cours. Projection des extraits vidéo	T4 : réactions, questionnements, discussion	<i>Donner à voir l'action didactique en situation</i>
T5 : Projection d'un extrait d'AC (Controverse)	T6 : réactions, questionnements, discussion	<i>Donner à entendre un dilemme professionnel</i>
T7 : le débat d'idées. Document textuel	T8 : réactions, questionnements, discussion	<i>Ouvrir sur le champ scientifique.</i>
T9 : remise au travail du collectif DLAC. Transfert de réflexions	T10 : réactions, questionnements, discussion	<i>Ouvrir sur un possible dvt du pouvoir d'agir</i>

4. Remise au travail

Cette phase de remise au travail concernera le seul collectif DLAC. C'est une équipe en partie renouvelée qui va y prendre part. Quatre enseignants porteurs de la mémoire du travail du collectif vont participer, avec quatre nouveaux venus, professeurs de français, de philosophie, d'anglais et professeure documentaliste tout juste affectée, à ce temps de remise au travail qui a donné lieu à des échanges réinvestissant et remettant en

circulation (Daniellou, 1996) l'activité réflexive du Collectif⁵³. Ce temps de remise au travail se déroule quelques jours en amont d'une projection du second film du DLAC programmé pour l'année scolaire 2018-2019.

4.1. Collectif DLAC

- **Remise au travail du collectif DLAC.** 8 novembre 2018. Seul le collectif DLAC participera à cette phase de remise au travail. Sa tenue avait été fixée le même jour que le retour au collectif PAP. Nous espérions ainsi établir certaines connexions jusqu'alors laissées en réserve entre deux collectifs participant d'un même protocole de recherche au sein d'un même milieu de travail. Le jour de la réunion, un premier temps de travail est revenu sur le document de synthèse du retour au collectif (Annexe B.d.41) qui rendait compte des réflexions et des pistes de travail envisagées. Une focale a été effectuée sur certains passages de ce document et une ouverture de même nature que celle proposée au collectif PAP a été faite sur le champ de la recherche scientifique et le débat d'idée. Un document textuel (Annexe B.d.45) résumant quelques axes d'une communication (Félix et Poggi, 2018) effectuée dans le cadre d'un symposium auquel nous avons participé⁵⁴ avait été distribué au collectif. Un deuxième temps de travail a été marqué par l'intervention de la référente culture de l'établissement. Lors de son intervention, la référente culture a soumis au groupe une proposition d'outils à usage interne permettant de mutualiser les modalités de travail et les expériences engrangées par chacun. Un troisième temps de travail va engager le collectif à questionner la nature des supports et ressources de travail à élaborer, en lien avec la professeure documentaliste et en prise avec les contraintes professionnelles de chacun. Une ouverture a également été faite du côté du collectif PAP *via* la projection d'un montage vidéo de quelques minutes donnant à voir une des expériences menées en cours d'arts visuels. En conclusion de ce temps de remise au travail, une réflexion s'est engagée sur des points de préoccupations ciblés. L'ensemble des étapes ayant ponctué cette phase de remise au travail du collectif DLAC ainsi que les enjeux visés ont été synthétisés (Figure 23). La totalité de l'entretien a été quant à elle retranscrite sous forme d'un verbatim (Annexe B.d.46).

⁵³ Le protocole de recherche s'est adapté aux redistributions des services et des affectations des enseignants.

⁵⁴ Symposium coordonné par F. Brière et L. Espinassy dans le cadre du colloque ARCD 2018 : Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherches comparatistes en didactique.

Figure 23

Les différentes étapes de la remise au travail du collectif DLAC

	
T1 ↳ T2 ↳ T3 ↳ T4 ↳ T5 ↳ T6 ↳ T7 ↳ T8 ↳ T9 ↳ T10	
T1 : rappel des contenus de la synthèse du Retour au collectif T2 : passerelle établie avec le débat d'idées	<i>Retour sur les propositions du travail du collectif + ouverture</i>
T3 : présentation par la référente culture d'une proposition de fiches de travail éclairant expériences et modalités de travail T4 : réactions, questionnements, discussion	<i>Elaboration formelle d'un document de travail</i>
T5 : propositions de supports et de ressources de travail à partager T6 : ouverture sur la recherche en didactique comparée T7 : réactions, questionnements, discussion	<i>Echange critique sur la nature des contenus à mutualiser</i>
T8 : projection d'un extrait vidéo d'une séance d'arts plastiques T9 : ouverture sur la verbalisation en arts plastiques	<i>Opérer des recoupements entre collectifs DLAC et PAP</i>
T10 : inventaire d'aménagements physiques et virtuels d'espaces de travail dédiés	<i>Rendre visibles les propositions du collectif</i>

En aval de cette réunion, un document de synthèse sera envoyé à l'ensemble des membres du collectif (Annexe B.d.47) avec une proposition faite aux enseignants qui le souhaiteraient que de futures séances de cours dédiées au DLAC soient filmées. L'ensemble des étapes ainsi présentées (Entretiens préalables DLAC et PAP, réunions de binômes DLAC, autoconfrontations simples puis croisées DLAC et PAP, retours au collectif DLAC et PAP, remise au travail DLAC) a constitué le corpus principal des données collectées pour les deux collectifs DLAC et PAP. En lien avec ces différentes étapes, ont été collectées d'autres données considérées comme relevant d'un corpus secondaire car fruit de démarches menées en périphérie ou en marge du travail des collectifs.

5. Prolongements

Sont présentées ici de façon chronologique les démarches complémentaires ayant accompagné le travail des deux collectifs DLAC et PAP, ainsi que quelques informations précisant les fonctions de chacune de ces étapes.

5.1. Entretiens élèves

Dans le même esprit que l'entretien mené auprès d'élèves ayant participé au DLAC, nous avons sollicité et conduit deux entretiens semi-directifs auprès de petits groupes d'élèves d'arts visuels et d'arts plastiques. Un premier entretien de trois quart d'heures a été enregistré le 15 novembre 2017 auprès de quatre élèves d'un des cours d'arts visuels qui avait été filmé (Annexe B.c.37), et un second entretien de trente minutes le 8 juin 2018 auprès de trois élèves d'un des cours d'arts plastiques filmé lui aussi (Annexe B.c.38). L'enjeu de ces entretiens était de saisir la perception que pouvaient avoir ces élèves de leurs séances de cours. Il s'agissait également de prendre appui ponctuellement sur ces remarques d'élèves en tant que discutant contribuant à venir nourrir les réflexions des enseignants lors de la phase du retour au collectif.

5.2. Entretiens proviseur, référente culture, professeure documentaliste

A la suite de la tenue du retour au collectif DLAC (24 septembre 2018), et conformément aux attendus du contrat de collaboration envisageant un rapport intermédiaire à établir à mi-parcours du protocole de recherche, cet entretien, qui s'est tenu le 4 octobre 2018 en présence du proviseur, de la référente culture et de la professeure documentaliste, visait à rendre compte des mises en perspective évoquées par l'équipe enseignante du collectif DLAC afin de réfléchir à une opérationnalisation des différentes propositions au sein de l'établissement.

Le même type de réunion aura lieu en aval de la phase de remise au travail du collectif DLAC, le 22 janvier 2019, en présence du proviseur et de la professeure documentaliste. L'enjeu de cette réunion visait à évaluer les avancées effectives de la mise en œuvre des différentes ressources proposées par le collectif DLAC ainsi que les difficultés posées en termes d'accès et de manipulation.

5.3. Entretiens et séances filmées post remise au travail

A la suite de la phase de remise au travail du collectif DLAC et à la proposition faite aux enseignants qui le souhaiteraient que de futures séances de cours dédiées au DLAC soient filmées, deux enseignantes vont nous solliciter. C'est ainsi que deux entretiens vont avoir lieu, l'un le 11 décembre 2018 avec une enseignante d'espagnol (Annexe B.d.48), en amont d'une séance consacrée à la diffusion du film *Alien*, l'autre le 22 janvier 2019 avec une enseignante de français (Annexe B.d.49), en amont d'une séance consacrée à la diffusion du film *M le maudit*. Les deux séances seront filmées, l'une le 18 décembre 2018 et l'autre le 22 janvier 2019 et retranscrites sous forme de verbatim.

5.4. Dernière autoconfrontation simple

Pour la séance filmée consacrée au film *M le maudit* – une séance présentée par l'enseignante comme expérimentale car engageant les élèves dans un travail « d'analyse débat » innovant – un temps d'autoconfrontation simple est organisé le 15 février 2019 (Annexe B.d.50). Il implique une enseignante ayant intégré le collectif un an après sa création souhaitant participer au protocole de recherche. Le même type de dispositif spatial que celui mis en place pour les autoconfrontations simples dédiées au film de Sacha Wolff *Mercenaire* est réinvesti, avec un ordinateur placé face à l'enseignante qui diffuse les extraits filmiques et un vidéoprojecteur situé dos à l'enseignante et face à la caméra projetant en simultané sur grand écran les images consultées par l'enseignante. (Figure 18).

5.5. Dernière réunion d'équipe

Le 10 octobre 2019, en aval de la constitution de l'équipe enseignante du DLAC 2019-2020, une réunion est proposée par la référente culture pour « faire un point sur les actions menées et remplir en direct les fiches outils élaborées lors des réunions précédentes ». Cinq des sept enseignants engagés dans le DLAC pour 217 élèves y participeront. Cette réunion, enregistrée en audio, pointerait de nombreuses interrogations et inconnues concernant la pérennité de ce type de programme d'action collective en pleine période de réforme du lycée. Elle marquera notre dernière intervention auprès du collectif DLAC, soit deux ans après le démarrage effectif du dispositif de recherche et questionnera la manière de faire vivre les outils élaborés collégialement par le collectif au

regard des préoccupations des uns et des autres et du contexte bousculant les modalités du travail.

6. Synthèse et questionnements

En termes de synthèse nous rendons compte ci-après (Tableau 15), et ce sur l'ensemble des deux années consacrées à notre dispositif de recherche, de la présence de chacun des enseignants au sein de leurs collectifs respectifs, PAP ou DLAC, exception étant faite pour l'enseignant d'arts plastiques qui a participé aux deux collectifs.

Tableau 15

Participation des enseignants au dispositif de recherche par collectif

Collectif PAP	VR	ASGR	JPR	LB	SV
Entretien préalable 2017	+	+	+	+	+
Séances filmées 2017	+	+	+	+	+
AS filmées 2017	+	+	+	+	+
AC filmées 2018	+	+	+	+	+
Retour au collectif 2018	+	+	+	+	-
+ a participé - n'a pas participé					

Collectif DLAC	DD	FG	JPR	MB ₁	MB ₂	MD	MM	NR	OT	VG	CHB	PT	LD	CV
Entretien préalable 2017	+	+	+	+	+	+	-	+	+	+	-	-	-	-
Réunion binômes 2017	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
Séances filmées 2017	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
AS filmées 2018	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-	-	-	-
AC filmées 2018	+	+	+	+	-	+	+	+	-	+	-	-	-	-
Retour collectif 2018	+	+	+	+	-	+	-	-	-	+	+	+	+	-
Remise travail 2018	+	+	+	-	-	+	-	-	-	-	+	+	+	+
Réunion 2019	+	-	+	-	-	+	-	+	+	-	+	-	-	-
☐ A participé au DLAC ☐ N'a pas participé au DLAC + A participé à cette étape du protocole de recherche - N'a pas participé à cette étape du protocole de recherche														

La mise en forme de ce tableau appelle quelques commentaires : pour ce qui concerne le collectif PAP, hormis la phase de retour au collectif, chaque enseignant a participé à l'ensemble du dispositif mis en place, du 28 septembre 2017, date de l'entretien initial, au 8 novembre 2018, date du retour au collectif. Ceci peut s'expliquer par la reconduction de l'équipe sur ces deux années. Pour le collectif DLAC, nous sommes sur un effectif plus instable : le dispositif de recherche s'étant déployé sur un empan temporel plus large englobant trois rentrées scolaires, la participation de chacun a dépendu comme précisé *supra* des répartitions de service au sein de l'établissement, voire d'attributions de poste dans un autre établissement. Ces jeux de fluctuation nous ont ainsi amenée à préciser si

les enseignants participaient ou pas au DLAC au moment des différentes phases de la démarche d'autoconfrontation.

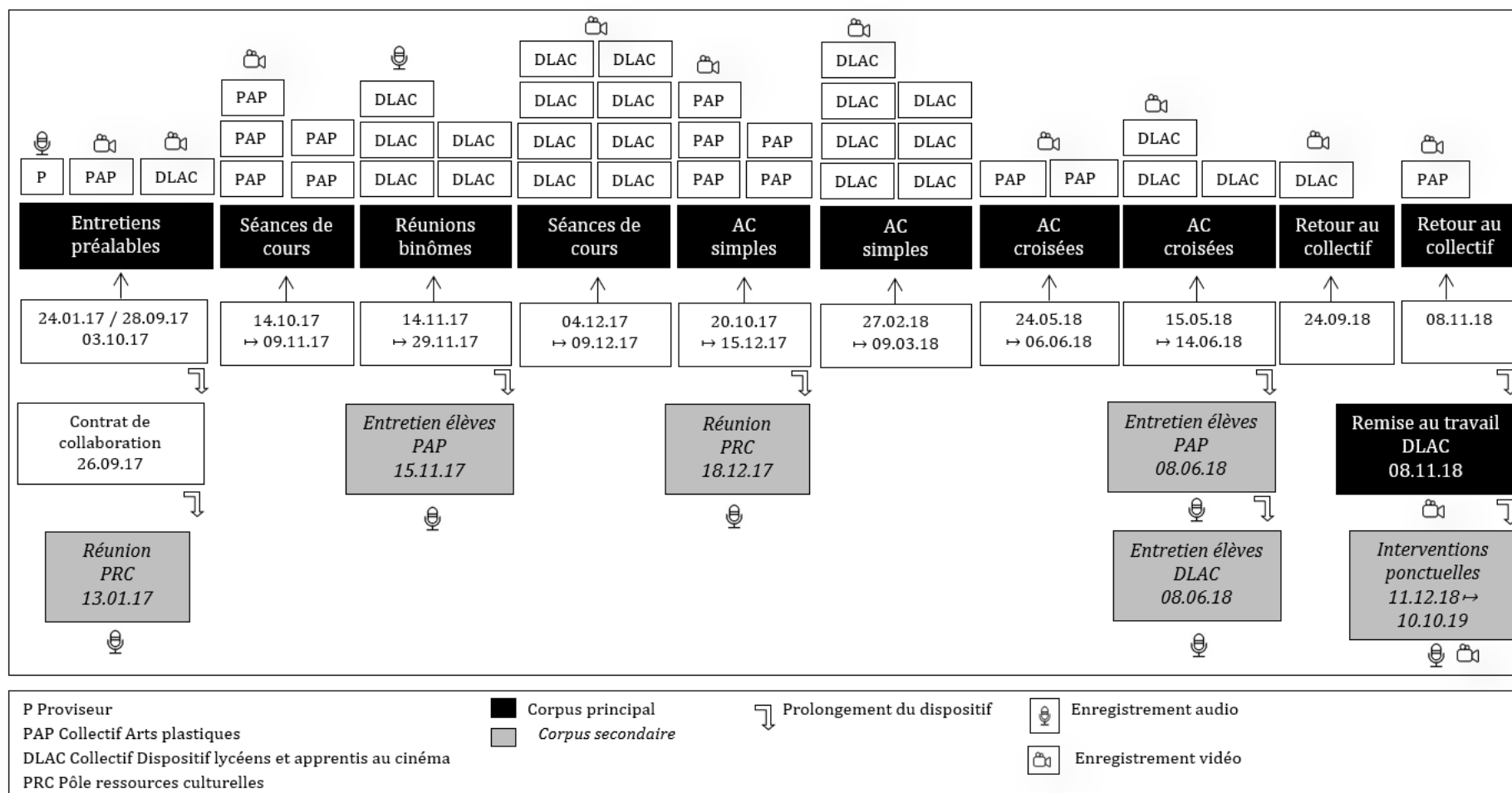
Pour conclure ce chapitre consacré aux modalités de travail mises en place pour constituer notre recueil de données, nous proposons un visuel (Figure 24) qui synthétise en les caractérisant les différentes étapes déployées au sein du cadre de la démarche d'autoconfrontation mise en place. Nous avons tenté de restituer sous une forme panoramique l'ensemble des phases ayant nourri le travail du collectif. Venant dialoguer avec la trame linéaire du corpus principal (Entretiens préalables, réunions de binômes, séances de cours filmées, autoconfrontations simples et croisées, retour eu collectif et remise au travail) nous avons souhaité intégrer les ouvertures sur toutes les démarches périphériques qui ont été activées tout le long de cet empan temporel et qui ont constitué le corpus secondaire des données ainsi collectées.

La mise en regard et en dialogue de ces deux types de corpus, principal et secondaire, a construit l'historicité de notre protocole de recherche. Une telle ventilation des étapes, en croisant trame linéaire et ouvertures latérales, rend compte également de la complexité du milieu de travail avec lequel nous avons eu à composer.

De la même manière que l'étude du système didactique transversal nous a amenée à interroger ses modalités de jonction et de connexion avec le système didactique principal, la mise en réseau des différents temps du protocole de recherche avec le vivant de cet espace scolaire nous engage à interroger la nature des jonctions et des connexions qui se sont établies tout le long d'un « processus d'enquête continu » (Brière et Espinassy, 2021).

Figure 24

Déroulé temporel de la démarche d'AC déployée dans le milieu de travail



Comment dès lors circuler dans un recueil de données relativement dense car impliquant deux collectifs de travail et cumulant de nombreuses heures d'enregistrement pour de nombreuses pages de verbatim. L'interprétation des données collectées dans un contexte particulier, celui d'une recherche en immersion, appelle ainsi plusieurs interrogations :

- Comment passer du vivant à l'interprétation (Guigue, 2012) ?
- Quelle posture panoramique adopter pour (se) saisir (de) certains détails qui, bien que ponctuels, peuvent se révéler traversants ?
- Quelle démarche d'inférence enclencher (Ginzburg, 1980) vis-à-vis de ce qui est manifesté (Faïta, 2018)⁵⁵ ?

L'ensemble de ces données collectées constitue un ensemble hétérogène et entrecroisé, une simultanéité totalisante (Guigue, 2012) au sein de laquelle nous allons être amenée à effectuer un travail de repérage nous engageant à mettre en forme une réflexion portée par des résultats liés aux questions de recherche⁵⁶. Renouant ici avec les réflexions développées *supra* autour du paradigme indiciaire de Ginzburg, nous allons désormais basculer dans la présentation des orientations structurant notre démarche d'analyse.

⁵⁵ Journées ERGAPE. 20 et 21 juin 2018. Marseille.

⁵⁶ Voir Chapitre 5. Section 4.2. Questions de la recherche

CHAPITRE 9. Démarche d'analyse

1. Rappel des orientations principales

Inscrivant notre recherche dans une perspective historico-culturelle (Vygotski, 1985), nous nous sommes engagée dans une démarche qui a consisté à investir un milieu de travail pour y déployer une méthodologie prenant appui sur l'observation – une observation appréhendée comme « partie centrale et originale de l'analyse ergonomique du travail » (Wisner, 1994, p. 82). Notre unité d'étude est donc centrée sur l'activité des enseignants et son développement. En invitant chacun à se regarder à travers les yeux d'un autre, chercheur ou collègue, en impliquant tout à la fois un regard et une relation (Wallon, 1983), l'observation acquiert un statut transformatif (Bournel-Bosson, 2011). Les enseignants impliqués dans une telle démarche vont être amenés à (re)mettre en question ce qui jusque-là relevait d'opérations incorporées. Les jeux de déplacement du regard et de développement de l'interprétation ont été enclenchés tout le long d'une ligne temporelle rythmée par différentes phases présentées *supra*. Chaque palier franchi produit des données qui, une fois collectées, constituent notre matériau de travail – un « objet particulier » (Filippi, 2020, p. 130) à exploiter et à traiter selon des modalités qu'il nous faut désormais expliciter. Cette phase d'explicitation est un temps fort de notre travail dans la mesure où les choix que nous allons effectuer sont sous-tendus par un enjeu central : celui de l'objectivation de nos interprétations et de la validité accordées à nos résultats⁵⁷. Partir des données, circuler dans les données pour tendre vers un certain degré de généralisation (Hubault et Bourgeois, 2004), telle est donc la visée première de notre démarche d'analyse dont nous présentons ci-après la structure générale (Tableau 16). Nous entrerons dans le détail de chaque étape après avoir précisé nos modalités de transcription des données.

⁵⁷ Nous reviendrons sur le principe de réfutabilité de toute recherche dans la quatrième partie de notre écrit et interrogerons la place de notre travail au regard de certaines orientations et préconisations scientifiques (Dehaene et Pasquinelli, 2021).

Tableau 16

Les différents temps de la démarche d'analyse retenue

TEMPS I - PHASE EXPLORATOIRE → <i>Poser des repères. Dimension compréhensive</i>		
Etape 1 → <i>Approche générique des objets du discours</i>		
Eléments du corpus	Liens avec les questions de recherche	Types de traitement
Verbatim Entretien préalable Collectifs DLAC + PAP	Quels objets du discours ponctuent l'entretien ? Quelles préoccupations émergent au fil des interventions ?	Unité thématique - Niveau de condensation de premier ordre (Saldaña, 2013) Graphique en secteurs1 → caractériser les préoccupations enseignantes
Etape 2 → <i>Focale sur la construction des objets de savoir</i>		
Verbatims Réunions de travail Collectif DLAC	Que projettent les enseignants, et comment se projettent-ils dans la préparation et la conduite de l'étude des séances ?	Unité thématique - Niveau de condensation de premier ordre (Saldaña, 2013) Outil visuel → caractériser les modalités de travail envisagées autour du DLAC
Etape 3 → <i>Analyser les règles du jeu (Leplat et Hoc, 1983) des situations didactiques concernées</i>		
Enregistrement des séances Collectif DLAC	De quelles manières enseignants et élèves s'installent dans le temps de l'enseignement et de l'apprentissage ?	Unité du triplet des genèses Scénario synoptique → caractériser les savoirs d'action déployés par les enseignants
TEMPS II – ENTREE DANS UNE DEMARCHE D'INFERENCE → <i>Dépasser l'unité thématique pour ne pas « chosifier le mot » (Henry et Bournel Bosson, 2008). Dimension transformative</i>		
Etape 4 → <i>Confrontation individuelle des enseignants aux traces de leur activité : mouvements intrapsychiques.</i>		
Verbatims Autoconfrontations simples Collectif DLAC	Quels recoupements, quels ajustements entre leurs habitudes de travail et ce qu'ils font dans les séances consacrées au DLAC ?	Unité de développement de la signification du mot → accéder aux préconstruits (Sitri, 2002) Tableau → analyse du matériau langagier par le prisme de (la di)similitude
Etape 5 → <i>Ouverture sur la sémiotique des gestes communicatifs (Cosnier, 1997)</i>		
Vidéos Autoconfrontations simples Collectif DLAC	Quelles relations chaînes gestuelles / chaînes verbales ?	Tableau → Interdépendance expression orale et gestuelle Bilan transitoire
Etape 6 → <i>Confrontation collective des enseignants aux traces de leurs activités : mouvements interpsychiques</i>		
Verbatims Autoconfrontations croisés Collectif DLAC Ouverture sur le Collectif PAP	Quels empêchements et quelles zones de conflit dans les postures de travail ? Quels débats de métier ?	Unité de développement de la signification du mot → accéder à la dialogisation des objets de discours via une sélection d'éléments discursifs remarquables (Faïta, 2007). Tableau → analyse des échanges discursifs par le prisme des marques de tension (Bournel-Bosson, 2011)
TEMPS III – RETOUR DANS LE DIALOGUE → <i>Qualifier le mouvement collectif pour monter en généralité</i>		
Etape 7 → <i>Inscription du traitement des matériaux recueillis dans une dimension d'historicité + paradigme indiciaire (Ginzburg, 1989)</i>		
Verbatim Entretien préalable Retour au collectif Remise au travail Collectif DLAC Porosité avec le Collectif PAP	Qu'est-ce qui a bougé ? Qui a bougé ? Quels indices d'un possible développement du pouvoir d'agir ?	Unité problématique - Niveau de condensation de second ordre (Saldaña, 2013). Graphique en secteurs 1, 2 et 3 → inscrire les interprétations du collectif dans un processus continu (Faïta et Vieira, 2003) Assemblage problématique des questions abordées

2. Transcription des données

La transcription des données contribue à restituer le plus fidèlement possible les échanges entre les différents acteurs du dispositif de recherche pour en faire un matériau exploitable. En ce sens, elle participe d'une première dynamique de repérage non négligeable. Réalisé à partir d'une écoute attentive et active de l'intégralité des enregistrements effectués, ce travail fastidieux de transcription va traiter, pour ce qui nous concerne, plus de quarante heures de captation. De façon à nous imprégner de l'ensemble des données collectées, nous avons opté pour une écoute reposant sur de nombreux allers-retours entre visionnage des enregistrements et prise de note, le tout sans recourir à un logiciel de reconnaissance verbale. Les heures et les semaines passées à saisir l'intégralité des échanges ont ainsi contribué à mettre en mémoire le stock des données collectées mais également à remémorer dans l'esprit du chercheur certains moments ou passages présentant des points de convergence ou de divergence. En ce sens, si la phase de transcription fixe les mots énoncés lors des entretiens pour le traitement des données à venir, elle contribue à maintenir éveillées, par réminiscence, certaines perceptions des échanges passés. Le chercheur se révèle tout à la fois collecteur et lecteur (Guigue, 2012).

2.1. Les conventions de transcription

Afin de transférer les données orales captées lors de chaque enregistrement et de procéder à leur mise en écrit, nous nous sommes inspirée en partie des propositions de Blanche-Benveniste (2002) visant à mettre en forme les discours pour les rendre accessibles au travail de l'analyse. Nous avons veillé à transformer le moins possible les formulations des différents protagonistes. C'est ainsi que les répétitions, les amorces de mots, les amorces de phrases, les coupures, ruptures du propos ont été traduites telles quelles. Pour stabiliser et harmoniser la mise en forme de ces différentes composantes de la langue parlée, nous avons établi une table des conventions de transcription ayant servi de repère pour l'ensemble des verbatims des autoconfrontations simples et croisées du corpus principal (Tableau 17) qui intègre certaines caractéristiques du discours oral : silence, pause, répétition, reprise etc.

Tableau 17*Table de conventions de transcription des données*

Marque	Signifié
X	Mot incompréhensible (Autant de X que de syllabes à l'écoute)
X :	Locuteur non identifié (Pour les enregistrements audio)
< ... >	Comportements non verbaux ajoutés par la transcriptrice
-	Pause courte
--	Pause longue
.....	Chevauchements des propos entre locuteurs
.....	Phrase laissée en suspens
-	Amorce de morphème
//	Prise de parole d'un locuteur coupée par un autre locuteur
Humm	Marque d'acquiescement
Euh	Marque d'hésitation
§	Conversation en parallèle
(Incertain)	Transcription incertaine

Pour compléter cet inventaire, précisons que les marques d'acquiescement ou de doute (« Ouais », « Oui », « Humm », « Euh ») ont été isolées comme tour de parole à part entière ou intégrées dans le tour de parole du locuteur concerné. Nous avons transcrit sous forme de didascalies entre parenthèse et en italique certains gestes expressifs co-verbaux (Cosnier et Vaysse, 1997), considérant que ces marques de communication pouvaient témoigner d'une capacité à être affecté (Clot, 2008a). Exemples : < *Rire* > lorsque le rire est individuel ou < *Rires* > lorsque le rire est collectif. Nous avons été attentive à certaines attitudes situant le positionnement de chaque protagoniste dans le temps des échanges. Exemple : < *Se tourne vers* >. Même attention portée à certains gestes de pointage déictiques (Cosnier et Vaysse, 1997). Exemple : < *Pointe l'écran* >.

La transcription des paroles échangées lors des entretiens permet de transformer l'enregistrement de ces données orales en un matériau de travail. Nous parlerons ici plutôt de matériaux de travail dans la mesure où les différents entretiens menés l'ont été selon des visées distinctes, générant dès lors des devenirs tout aussi distincts en termes de traitement. Nous opérons une distinction entre une première série d'entretiens réalisés auprès des équipes enseignantes au seuil de leur entrée dans le protocole de recherche, et une autre série d'entretiens réalisée une fois l'immersion dans la démarche d'autoconfrontation enclenchée. Nous attribuons ainsi un double devenir à nos données :

- Les matériaux issus des entretiens préalables des deux collectifs ainsi que des réunions de binômes du collectif DLAC vont nous permettre de poser un certain nombre de repères. Ils seront constitutifs d'une phase que nous qualifions d'exploratoire et qui nous engagera à porter un regard attentif sur le travail partagé autour de la rencontre avec l'œuvre⁵⁸. Les résultats qui en découleront permettront de poser une forme de diagnostic initial à un instant T : celui de l'amorce du travail de recherche.
- Les matériaux produits au cœur de l'intervention, des premières autoconfrontations simples jusqu'à la remise au travail, viendront nourrir une phase que nous qualifions de transformative et qui nous engagera à donner la parole au travail⁵⁹. Les résultats qui en découleront permettront nous l'espérons d'accéder au développement de l'interprétation des situations par les enseignants.

Concernant cette deuxième phase, l'attention portée aux deux collectifs ne sera pas de même nature ni de même fréquence. Nous partons de la demande initiale, première pierre de la construction d'un milieu de recherche associé à un milieu de travail (Oddone et al., 1981). Dans la mesure où cette demande cible prioritairement l'équipe enseignante interdisciplinaire regroupée autour du DLAC tout en interrogeant le rôle que pourrait jouer l'équipe enseignante d'arts plastiques dans la construction d'un continuum culturel, nous aborderons le collectif DLAC comme un collectif principal là où le collectif PAP sera abordé comme un collectif second. En tant que collectif second, mais là encore non secondaire, nous le solliciterons dès que des rapprochements possibles nous sembleront opérants. L'enseignant d'arts plastiques en poste au lycée participant aux deux collectifs, DLAC et PAP, nous avons été attentive aux jeux de porosité ainsi qu'aux transferts ayant pu s'établir de collectif à collectif. Cette attention portée à certains points de jonction inter collectifs a servi de filtre pour aller puiser dans notre corpus second des données éclairantes contribuant à nourrir nos investigations. Ce travail d'inférence compose avec la dimension chronologique pour venir plus spécifiquement éclairer les effets développementaux de l'intervention-recherche.

3. Temps I. Phase exploratoire. Poser des repères

⁵⁸ Temps I de notre démarche d'analyse (Tableau 16).

⁵⁹ Temps II et III de notre démarche d'analyse (Tableau 16).

Un premier faisceau de questions concernant ce qui se joue dans l'action didactique lors de la mise en œuvre d'un programme d'action collective, il nous a semblé opportun de partir de l'existant en procédant à une forme d'état des lieux initial. Avant d'investiguer les déplacements qui s'opèrent, il nous faut tout d'abord répondre à cette question : d'où partons-nous ? Et plus précisément, quelles pratiques et préoccupations habituelles caractérisent les postures professionnelles, tant individuelles que collectives ? Cette première approche sera donc essentiellement à visée compréhensive : il s'agit, au moment où se met en place l'amarrage d'un milieu de travail associé à la recherche, de poser des repères en termes de préoccupations des professionnels concernés.

3.1. Etape 1. Approche générique des objets du discours

Le premier temps de traitement s'est structuré autour de cinq niveaux de condensation des données (Huberman et Miles, 1991). Le premier niveau de traitement concerne l'ensemble des deux collectifs DLAC et PAP. Nous avons mis en place un codage des verbatims de chaque entretien préalable *via* un travail de repérage et de synthèse des données. Nous avons ainsi cherché (Tableau 18) à identifier les thèmes de discussion et à caractériser les préoccupations des équipes enseignantes ayant ponctué les échanges au seuil de leur entrée dans le collectif de travail.

Tableau 18

Collectif DLAC. Repérage des unités thématiques

Entretien préalable DLAC (03.10.2017)	Repérage unités thématiques
102 OT Alors moi je vais faire des ponts plus grands...c'est-à-dire que, en effet si, dans le cours sur la perception, d'un seul coup je présente la caverne de Platon, puis ensuite, le rêve chez Descartes, et que je leur montre la scène qui s'appelle Qu'est-ce que le réel dans Matrix, ça leur saute aux yeux ...que, en effet on parle exactement de la même chose, c'est-à-dire que d'un seul coup le cinéma est pas seulement du divertissement mais que c'est les mêmes idées finalement qui reviennent...Moi je trouve de toute façon que la plupart des films de cinéma nous interrogent sur la perception. Comme en philo c'est finalement toujours un problème de savoir comment percevoir les choses...moi j'aime bien en fait amener la philosophie dans le cinéma : c'est-à-dire à un moment leur dire qu'ils sont pas simplement en train de regarder des images mais s'interroger sur l'image. Pour moi c'est vraiment ça le cinéma. C'est non pas simplement une image qui arrive mais au contraire ... on s'interroge sur l'image. 103 IC ça veut dire quoi, s'interroger sur l'image ? 104 OT Et ben c'est, je ne sais pas, c'est Leibniz qui dit que si on habite par exemple près d'une chute d'eau on finit par ne plus l'entendre alors que pourtant elle existe...moi je leur dis vous êtes arrivés dans la salle, ça ne sentait certainement pas très bon... là vous pouvez humer tant que vous voulez, évidemment l'odeur a disparu alors que pourtant elle est là...c'est-à-dire l'idée qu'on a l'impression que l'image elle est perçue alors que l'image elle est construite. Et justement quand tu dis qu'ils n'ont pas vu le même film moi j'essaie de leur montrer ça...c'est que le cinéma est une affaire de perception et que, eux, ça finit par les libérer des images qu'ils ont dans la tête... 105 IC ...vous voulez peut-être intervenir ? ... On parlait toute à l'heure de la nécessité aussi d'avoir recours à des supports, des outils, une approche... 106 SG C'est peut-être pas forcément des outils, c'est plus en termes de formation...les outils...ils ne peuvent pas tout faire, les outils... 107 FG ...avoir le langage adéquat... 108 VG Enfin, il y a des films où... je vois l'année dernière, en terminale... Pasolini... à un certain moment, les élèves, si on ne les fait pas travailler dans certaines séquences sur certains procédés vraiment précis qui ont été vraiment voulus, et qui ont été mis en place et qui en plus sont très différents de ce que font d'habitude les réalisateurs...voilà... et bien, les élèves ils manquent quelque chose d'important.	La relation DLAC/apprentissages liés à la discipline enseignée #5 Les modalités de travail #6 Les objectifs visés #3 <i>Regarder les images pour s'interroger sur l'image</i> <i>Comprendre que l'image est perçue mais aussi construite</i> Place et rôle des outils d'analyse filmique dans le temps de l'apprentissage #8 <i>Quelle priorité : permettre aux élèves de maîtriser les outils propres au langage cinématographique pour saisir le sens du film ou amener les élèves à s'interroger sur les images pour construire le sens dans le temps des échanges ?</i> Les modalités de travail #6 <i>Amorce de controverse I</i>

Chaque unité thématique a été nommée et accompagnée du signe dièse suivi d'un chiffre correspondant à son ordre de première apparition dans les tours de parole. Exemple : « Les objectifs visés #6 » arrivent en sixième position dans le fil de l'entretien, après « La relation DLAC/apprentissages liés à la discipline enseignée #5 ». L'ordre de première apparition a été ainsi fixé et reconduit à chaque repérage du même thème. Ce premier niveau de traitement nous a permis d'extraire du flux des échanges des axes spécifiques de réflexion et de les identifier en tant qu'unités thématiques (Annexe C.a.1). Pour le second niveau de traitement, toujours centrée sur les deux collectifs DLAC et PAP, nous avons transposé les unités thématiques ainsi repérées dans un graphique rendant visibles l'ordre d'apparition identifié lors du premier niveau de traitement tout en renseignant le temps de parole dédié à chaque thématique (Annexe C.a.2). Nous avons pour cela déconstruit le texte pour le répartir dans les thématiques identifiées afin d'en quantifier la teneur. Nous n'avons pas intégré dans la version finale les pourcentages dans la mesure où nous avons avant tout souhaité rendre visibles les rapports de proportion entre unités thématiques. Ce second niveau de condensation permet de situer l'émergence de chaque axe de réflexion dans le flux des échanges tout en quantifiant le temps consacré à chacun de ces axes.

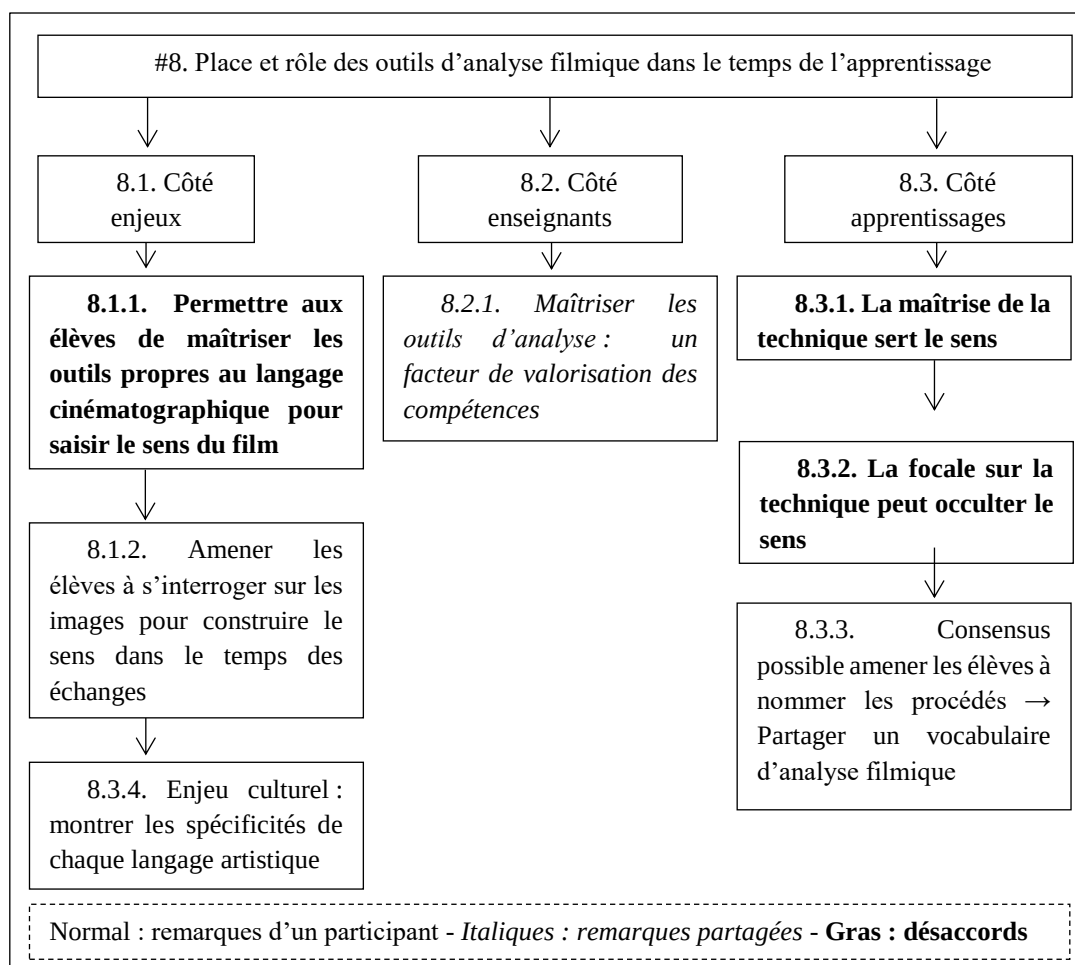
La méthode retenue relève d'un codage de premier ordre dans la mesure où « les codes de premier ordre renvoient à un codage descriptif ou thématique, ce qui constitue par essence un codage très proche des données » (Point, 2018, p. 273). Le troisième niveau de traitement a consisté à dresser un chemin de pensée reconstituant pour chaque objet du discours le fil des arguments (Annexe C.a.3).

Nous avons appliqué pour les collectifs DLAC et PAP un codage spécifiant la nature des échanges : les avis partagés ont été codés en italique, les remarques individuelles restituées en police normal ou en gras lorsqu'elles ont généré de l'étonnement, des désaccords entre les enseignants⁶⁰. Trois types d'indicateurs, relatifs aux enjeux, aux enseignants et aux apprentissages ont été identifiés et utilisés pour structurer ce déroulé réflexif (Figure 25)⁶¹.

⁶⁰ En annexe, seul le traitement du collectif principal DLAC a été intégré.

⁶¹ La forme du chemin de pensée est différente de celle de l'annexe pour ne pas modifier la mise en page.

Figure 25
Collectif DLAC. Chemin de pensée #8



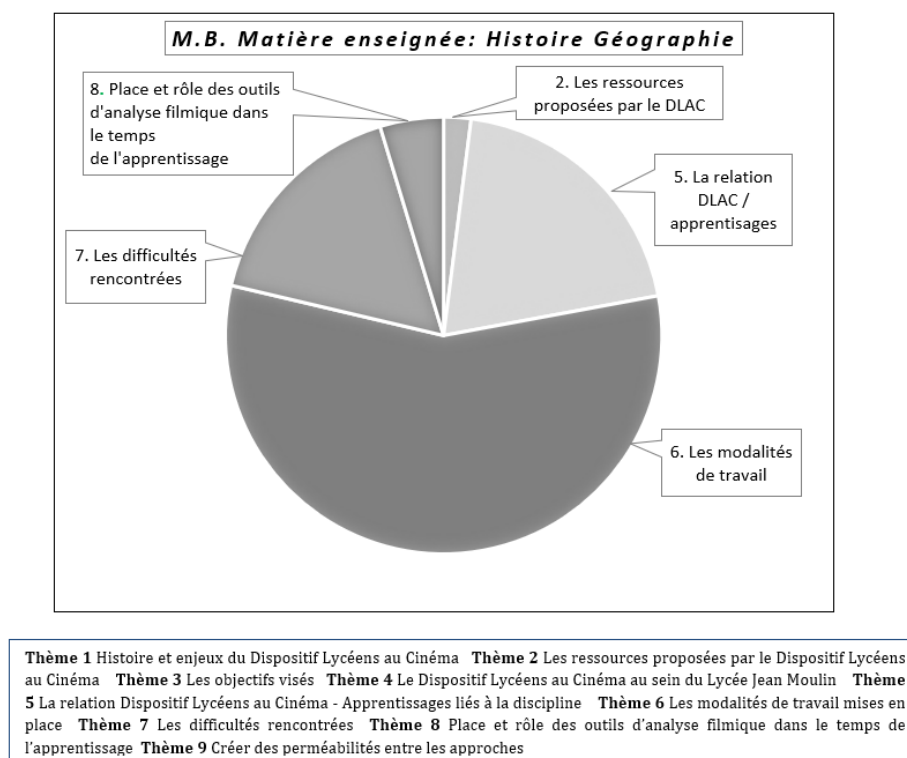
Ce troisième niveau de traitement a permis de proposer un concentré des principaux arguments exposés par les enseignants à leur sujet. Il complète le repérage quantifié de chaque objet du discours en mettant l'accent sur le cheminement réflexif. Bien que structurant notre traitement autour du déroulé des propos collectifs des équipes enseignantes, nous avons eu le souci d'accorder une place particulière aux interventions individuelles dans le cadre de ces échanges collectifs. Cette orientation a été poursuivie dans le niveau de traitement suivant (Annexe C.a.4).

Nous avons quitté le registre des propos collectifs pour nous concentrer plus particulièrement sur le temps consacré par chaque enseignant (Figure 26) aux différents objets du discours, et ce pour les deux collectifs, DLAC et PAP⁶².

⁶² En annexe, seul le traitement du collectif principal a été intégré.

Figure 26

Collectif DLAC. Temps de parole de MB pour chaque objet du discours



Ce quatrième niveau de condensation a permis d'évaluer le degré d'intervention de chacun vis-à-vis des différents objets du discours investis lors des échanges. La prise en compte du déploiement ou du repli, voire de l'absence de prise de parole tout le long de l'entretien a servi de trame pour étayer le cinquième et dernier niveau de traitement et l'ultime visée de ce Temps I du travail. Nous avons cherché à recouper les différents indices récoltés pour esquisser le profil professionnel de chaque enseignant dans des petites rubriques thématiques dont nous présentons ci-après (Tableau 19) le résumé final.

Tableau 19

Collectif DLAC. Résumé du profil professionnel. Exemple de MB

Profil MB : Une préoccupation principale centrée sur la mise en place d'une nouvelle ventilation des constituants habituels d'un cours, avec une attention toute particulière portée sur le rôle moteur de la parole et des idées des élèves dans l'activation de l'apprentissage. Cette préoccupation s'accompagne de modalités d'intervention dans le cours de la séquence et d'organisation de la séquence innovante, en rupture avec les procédures habituellement déployées : un rapport d'équité est recherché entre élèves et enseignants, une interactivité appréhendée comme élément central et moteur de la conduite de l'activité.

Nous avons eu le souci de rester au plus près de la parole des participants, allant puiser dans le langage de la sémantique naturelle de l'action (Sensevy, 2001) la terminologie permettant de restituer le fil de ces idées. Lors de ce premier temps d'investigation des données, a été mis en place une procédure croisant un double registre – quantitatif et qualitatif – et ciblant un double niveau – individuel et collectif. Les différentes étapes franchies ont été abordées non pas de façon cloisonnée mais selon une logique ampliative, chaque niveau de condensation venant nourrir de façon progressive et perméable le flux et le fil des investigations.

3.2. Etape 2. Focale sur la construction des objets de savoirs et de l'étude

Pour la deuxième étape du Temps I, nous nous sommes concentrée sur le verbatim des réunions de travail des enseignants engagés dans le collectif DLAC. Pourquoi avoir choisi de focaliser notre propos sur ce temps de travail relevant du hors-champ de la classe ? Parce qu'il nous a semblé possiblement productif, après avoir posé quelques repères, de capter comment advient cette activité d'organisation d'un milieu de travail. Pour ce faire, nous avons porté une attention particulière aux coulisses de cours à venir présentés par l'une des enseignantes du collectif DLAC comme n'étant pas tout à fait comme les autres. Nous souhaitons comprendre ce que peuvent partager, en termes de contenus d'apprentissage, de migration des objets de savoir ou en termes de procédures de travail, des enseignants de disciplines différentes, dès lors que ceux-ci ont pour objectif de préparer conjointement un cours autour de la rencontre avec une œuvre cinématographique. Cette visée ainsi énoncée est à mettre en relation avec les questions de recherche suivantes :

- Du point de vue de la conception de l'étude, qu'en est-il de la nature des savoirs convoqués ainsi que du champ d'expertise investi par les enseignants ?
- Qu'en est-il des modalités d'adaptation et d'interdépendance des gestes professionnels au sein des binômes internes (a)synchrones ?

Une fois posé ce cadre de réflexion, nous avons procédé au traitement des données de l'ensemble des réunions de binômes, à savoir :

- Un premier binôme (Binôme 1) regroupant une enseignante d'Espagnol (MD) et un enseignant d'Arts plastiques (JPR) intervenant auprès de deux groupes de première L de façon alternée.

- Un second binôme (Binôme 2) regroupant une enseignante de Français (VG) et une enseignante d'Espagnol (DD) intervenant auprès d'une même classe de première S de façon alternée.
- Un troisième binôme (Binôme 3) regroupant une enseignante d'Espagnol (FG) et un enseignant d'Histoire-Géographie (MB) pour un cours en co-intervention auprès d'élèves de première ES.
- Un quatrième binôme (Binôme 4) regroupant une enseignante de Français (NR) et une enseignante de Mathématiques (MM) pour un cours en co-intervention auprès d'élèves de première ES/L.
- Un cinquième binôme (Binôme 5) regroupant deux enseignants de philosophie (OT et MB) pour un cours en co-intervention auprès d'élèves de deux terminales, L et ES.

Exploiter ce type de matériau nous a permis d'identifier les modalités d'adaptation et d'interdépendance des gestes professionnels au sein des binômes (a)synchrones. Précisons qu'une telle identification prend appui sur le seul déclaratif des enseignants : que (se) disent-ils de ce qu'ils vont faire ? Là encore, tout comme pour les entretiens préalables, ce registre du déclaratif a son importance dans la démarche d'analyse. Partant des préoccupations et intentionnalités didactiques de chaque enseignant et de chaque binôme au seuil de leur entrée dans la classe, le traitement de telles données a contribué à établir une forme d'état des lieux des conceptions de chacun – en termes d'objets de savoir et de conduite de l'étude – sur leurs interventions à venir.

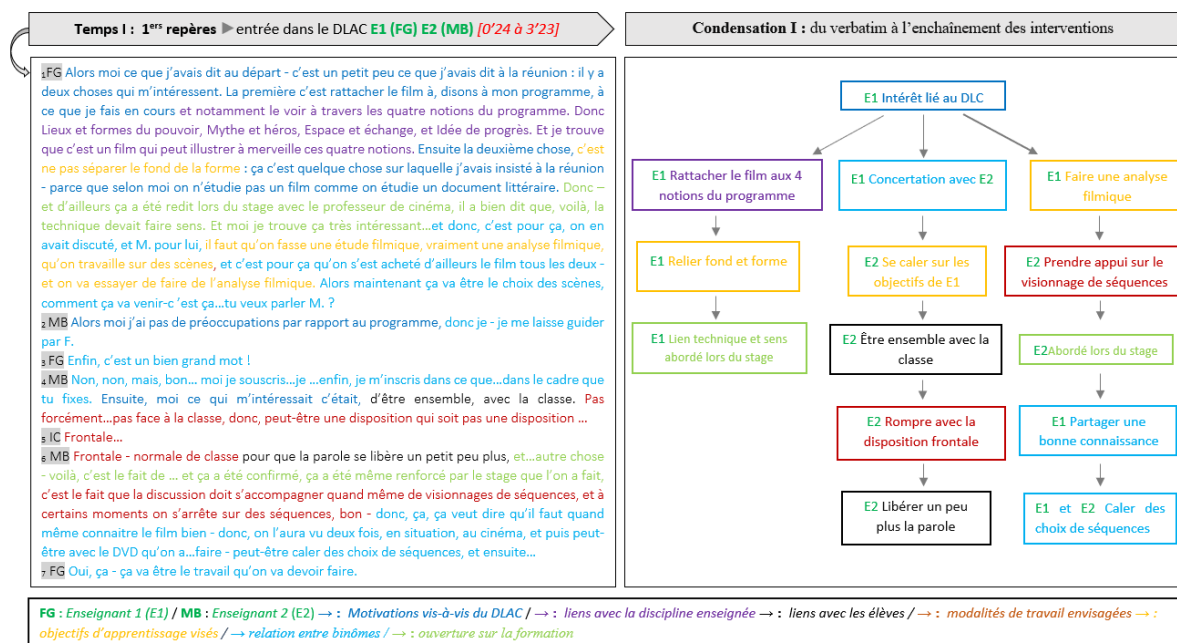
Pour ce qui est du traitement des données de ce temps de travail, nous sommes passée par trois phases. Lors de la première phase, nous sommes partie du verbatim de ces réunions de travail pour, au fil d'une lecture soutenue de l'ensemble de la transcription, repérer dans les tours de parole des axes de conversation qui ont été isolés, nommés et situés temporellement. Pour exemple, l'analyse ainsi conduite du verbatim du troisième binôme regroupant un enseignant d'Histoire-Géographie et une enseignante d'Espagnol a permis de délimiter les sections suivantes :

- Temps I : Premiers repères. Entrée dans le DLAC [0'24 à 3'23]
- Temps II : Amorce du travail. Modalités d'entrée dans l'apprentissage [3'30 à 6'00]
- Temps III : Co-construction du dispositif de cours [6'01 à 8'24]
- Temps IV : Nouvelle expérience d'enseignement : spécificité du DLC. [8'25 à 11'20]
- Temps V : Apport de la formation [11'40 à 16'01]

- Temps VI : Répartition de la parole Enseignants et élèves [16'52 à 21'30]
- Temps VII : Retour sur des expérimentations antérieures [21'33 à 28'54]
- Temps VIII : Ajustements organisationnels [30'41 à 34'45].

Le verbatim initial a ainsi été décomposé et transposé en ce que nous nommerons un chronotexte pour chaque réunion de binôme (Annexes C.b.5 à C.b.9) que nous définissons comme la mise en forme d'un texte partant d'une découpe chronologique et répartissant dans chacune de ces sections temporelles les énoncés identifiés dans le corps du texte en les présentant sous une forme synthétique et chromatiquement codifiée. Le tableau suivant montre comment la première section (Temps I) du verbatim du troisième binôme a été traitée (Figure 27).

Figure 27
Collectif DLAC. Chronotexte



Cette mise en forme découle pour partie de la procédure que nous avons suivie lors de l'élaboration de notre chemin de pensée présenté *supra* (Figure 25). Dans le traitement certains contenus d'énoncés ont été isolés pour être transposés en objets de discours tout en cherchant à rendre perceptible le déroulé discursif. Notre souci a été double : investiguer ces contenus, les catégoriser sans pour autant les désengager de leur texte d'origine et des tours de parole les ayant générés. Considérant que cet outil répondait à nos attendus en termes de traitement de données pour la première étape de notre

démarche d'analyse, nous l'avons convoqué à nouveau, en l'ajustant de façon à répondre aux attendus de cette deuxième étape.

Sur le fond, nous avons pris appui sur un certain nombre d'indicateurs ayant émergé au fil de la lecture de ces verbatims. Ont été ainsi retenus et exploités comme filtres de lecture les remarques relatives aux motivations, aux liens établis avec la discipline enseignée, aux liens avec la formation interne à l'analyse filmique, à la relation entre binômes, à la relation avec les élèves, aux objectifs d'apprentissage visés ainsi qu'aux modalités de travail envisagées. L'élaboration de ce chronotexte a donné lieu à un deuxième niveau de condensation des données (Annexe C.b.10), une micro-synthèse reposant sur le repérage et l'explicitation des nœuds de réflexion principaux (Tableau 20). Certains indicateurs demandant à être précisés ou fusionnés, le travail d'approfondissement s'est accompagné d'un ajustement des filtres de lecture (Coopération entre enseignants ; recours aux expériences et pratiques antérieures ; préparation de l'étude ; visées d'apprentissage énoncées ; apports de la formation ; conduite de l'étude ; participation des élèves).

Tableau 20

Collectif DLAC. Micro-synthèse des réflexions principales

Binôme 2 E1 : DD (Espagnol) – E2 : VG (Français)	
Résumé	Indicateurs
Temps I : Les 1eres orientations	
Les prises de parole de DD et de VG ainsi que les échanges entre DD et VG prennent appui sur des retours ponctuels sur le récit filmique ainsi que sur l'évocation de notions au large spectre. Les échanges croisent certains axes d'analyse filmique avec des pistes de réflexion contribuant à identifier certaines notions ou thématiques telles que le déracinement, les différences de culture, violence du monde d'origine, violence du nouveau monde, la mort symbolique et physique du père. Les propos circulent entre le « local » du film à travers l'approche du personnage principal, et le « global » du film à travers l'identification de thèmes principaux et secondaires - abordés comme points de départ possibles pour l'exploitation didactique à venir.	Réflexions sur la préparation de l'étude Explicitation des visées d'apprentissage
Temps II : Les 1eres intentions de E2	
La prise de parole de VG précise les axes thématiques retenus en rendant compte des étapes qui ont ponctué l'élaboration des contenus du cours dédié au DLAC. La première idée est reliée à un des objets d'étude du cours de français : l'argumentation, avec comme axe de travail possible la question du non-respect de la culture de l'autre. Un travail de recherche sur un texte littéraire a été donné aux élèves en amont de la projection du film. Cette première idée, trop proche des habitudes de travail, a été abandonnée. La lecture du dossier pédagogique édité par le partenaire culturel a orienté la deuxième piste de travail retenue : étudier les glissements du documentaire au récit cinématographique, voire mythique. Cette piste de travail repose sur l'exploitation de deux ressources : les analyses contenues dans le dossier pédagogique du partenaire culturel ainsi qu'un filtre culturel disciplinaire (Œdipe et la structure du mythe). Le recours au dossier pédagogique joue un rôle de caution certifiant la fiabilité des contenus d'apprentissage visés.	Réflexions sur la préparation de l'étude Explicitation des visées d'apprentissage Réflexions sur la préparation de l'étude Apport de la formation Explicitation des visées d'apprentissage Apport de la formation
Temps III : Evocations du cours de E2 Intentions - Exploitation	
Une attention particulière est portée à la question du choix des séquences, un choix pas encore arrêté. Une visée d'apprentissage spécifique accompagne chaque séquence retenue. L'articulation de chacune des séquences permet à VG de penser son cours comme une démonstration (33VG « J'aimerais montrer comment ... et comment ... »). Accompagnant cette préoccupation du choix des séquences pour servir l'avancée des apprentissages, un intérêt pour les procédés cinématographiques. Le traitement de la problématique retenue repose sur l'activation d'une analyse exploitant, au sein des séquences retenues, le rôle des procédés cinématographiques. La nature du travail coopératif est envisagée sous l'angle de la complémentarité. Il s'agit de rebondir sur ce que propose chaque enseignante.	Réflexions sur la préparation de l'étude Explicitation des visées d'apprentissage Réflexions sur la préparation de l'étude Coopération entre enseignants
Temps IV : Coordination E2 E1 Cours- Formation - Projection	
La bascule du côté des procédures de travail envisagées s'accroît (« Il faut choisir les séquences »), DD et VG prenant appui sur les échéances prévues en termes de projection du film et de formation. Une concertation marquée par de brefs échanges se met en place autour de la répartition des interventions de chacune auprès des élèves - la préoccupation principale étant de se compléter sans se répéter. VG énonce ses choix. DD ajuste en conséquence (« Donc, moi je vais pas le faire alors »). Un premier scénario quant à une introduction possible du film auprès des élèves est ébauché 1. En termes de préalables pour les élèves (De quels repères les élèves auraient-ils besoin ?) 2. En termes de contenus	Réflexions sur la préparation de l'étude Apport de la formation Coopération entre enseignants Réflexions sur la préparation de l'étude

Une dernière phase de travail a consisté à importer les différents éléments de notre micro-synthèse dans un tableau général (Annexe C.b.11). Nous avons alors inventorié les

pistes de réflexion identifiées lors des traitements antérieurs et proposé un premier concentré des contenus spécifiques du DLAC. Nous avons ainsi cherché à partir de la singularité de chaque binôme pour peu à peu, en croisant et reliant les données extraites, monter en généralité. Cette montée en généralité prend appui sur les déclarations d'intention des enseignants concernant ce qu'ils disent de ce qu'ils comptent faire. L'étape suivante va consister à voir et analyser comment les enseignants ont composé avec ces intentions dans les situations de cours effectives.

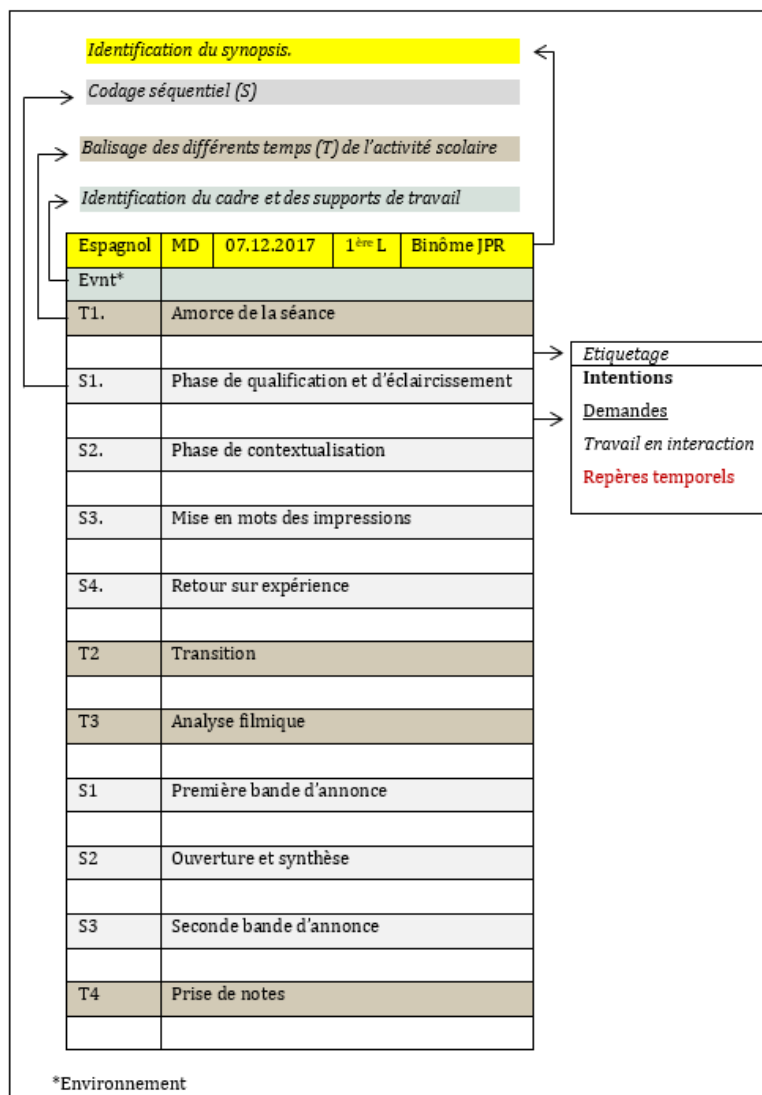
3.3. Etape 3. Analyser les règles du jeu des situations didactiques

Nous nous décentrons ici de l'analyse des verbatims pour nous engager, conformément aux propos tenus lors de la présentation de notre cadre théorico-méthodologique, dans un autre registre d'analyse, celui des séances de cours filmées. Nous souhaitons nous rapprocher des pratiques enseignantes de transmission et d'appropriation des savoirs et rendre compte des différents scénarios de cours mis en œuvre. Les objets du discours des enseignants portant sur des questions relatives à la coopération entre enseignants, aux visées d'apprentissage, à la conduite de l'étude ainsi qu'à la participation des élèves, il nous semble en effet logique de basculer des objets aux gestes professionnels déployés *in vivo*. C'est la raison pour laquelle nous avons établi à partir de l'observation des données filmées un synopsis (Schneuwly et al., 2006) rendant perceptibles les différents temps d'apprentissage (Annexe C.c.12 à C.c.18). Nous avons cherché à restituer la structure temporelle et organisationnelle de l'activité scolaire : les temps ponctuant la séance, les intentions énoncées par les enseignants, les demandes adressées aux élèves ainsi que le travail mené en interaction. L'ensemble des données ainsi observées et collectées a été consigné dans un tableau (Figure 28). Nous avons pris appui, pour mettre en texte les principaux traits des objets d'enseignement, sur la découpe temporelle de chaque séquence, sur les phases d'interaction enseignants-élèves ainsi que sur les paroles des enseignants s'adressant aux élèves : quelles intentions énoncées ? Quelles demandes ? Concernant ce dernier point, nous avons choisi de rester au plus près de la sémantique naturelle de l'action (Sensevy, 2001) en retranscrivant les propos des enseignants. Attentive aux différents supports de travail utilisés, nous avons également schématisé

dans un document complémentaire l'environnement matériel délimitant l'espace du travail des élèves et des enseignants (Annexe B.d.39)⁶³.

Figure 28

Synopsis des séances filmées. Exemple de la séance de MD



Prenant appui sur la lecture du synopsis ainsi que sur les données contenues dans le schéma de l'environnement matériel, nous avons rédigé un résumé narrativisé (Schneuwly et al., 2006) des actions et interactions propres à chacune des séances filmées : quatre séances conduites de façon asynchrone et trois séances assurées de façon synchrone. Cette première intrusion dans le vivant de l'activité documente les manières dont les tâches ont été structurées et mises à l'étude par les enseignants pour chacune des

⁶³ Ces visuels ayant été intégrés dans le document de travail proposé aux enseignants lors du retour au collectif (Voir Figure 20), nous les avons consignés dans l'annexe B.d.39 consacrée au livret de travail.

séances. Nous considérons ce passage par les pratiques effectives nécessaire dans la mesure où « il est bien difficile de caractériser l'activité d'un joueur si l'on ignore les règles du jeu auxquelles il est occupé » (Leplat et Hoc, 1983, p. 55). L'enjeu ici est donc de poser les bases de ces règles du jeu avant d'y revenir, une fois menées les analyses des autoconfrontations simples et croisées. Nous nous engagerons alors dans une dynamique d'analyse débordant le seuil de la visée compréhensive de ce premier temps de travail.

3.4. Visée compréhensive, oui, mais...

L'ensemble des modalités d'exploitation mises en œuvre lors de ce Temps I relève avant tout d'une dynamique d'imprégnation et d'appropriation des données afin de cerner sans les figer les contenus des prises de parole des enseignants. Investiguer les conditions de la mise en œuvre du travail coopératif nous a amené lors de ce premier temps de travail à entrer dans le traitement des données pour rendre compte des modalités coopératives inter enseignants de manière quasi indépendante de notre intervention-recherche. Nous sommes ici au seuil de l'activation transformative du protocole de recherche mis en place. Nous avons fait acte de compréhension en investiguant et caractérisant les conditions de mise en œuvre du travail coopératif dans le contexte singulier de notre recherche. Nous avons posé des repères en veillant à ne pas rompre cependant avec la dimension dialogique du langage. C'est ainsi que nous avons balisé et préparé le terrain des phases d'analyse à venir, plus tournées vers l'étude des conditions de développement de ce travail coopératif. La deuxième phase de notre démarche d'analyse va nous engager à dépasser le seuil compréhensif du traitement des données pour activer de façon plus active et réactive une méthodologie développementale. En ce sens, nous prenons ancrage dans la troisième voix de recherche fondamentale de terrain ouverte par Clot : « En psychologie, une recherche qui n'étudie pas la façon dont se développe l'activité humaine n'est pas une recherche fondamentale » (Clot, 2008b, p. 69). Si dans un premier temps nous avons porté une attention particulière aux unités lexicales et à leur articulation ponctuant les entretiens préalables et réunions de binômes, notre étude ne peut se cantonner à la seule analyse de ces unités lexicales et thématiques. C'est là tout l'intérêt du recours à une méthodologie indirecte : les modalités d'observation mises en place, croisées avec l'activation de productions langagières entre pairs, génèrent des bougés professionnels et participent d'une dynamique transformative dont les mots, en tant que microcosme du monde (Vygotski, 1985) vont être porteurs. Le langage, selon la théorie linguistique de

Bakhtine abordée *supra* est sous-tendu par un facteur d'historicité. Il s'inscrit dans un mouvement dialogique qui nous engage à « identifier dans la vie des mots les moments où ceux-ci se chargent de nouvelles orientations interprétatives » (Henry et Bournel Bosson, 2008, p. 34). C'est bien la saisie de ce processus dialogique et développemental qui constitue l'enjeu de notre second temps d'analyse, concentré sur les données générées par les autoconfrontations et reposant sur une démarche d'inférence.

4. Temps II. Entrée dans une démarche d'inférence

Nous allons au cours de cette deuxième phase dépasser le temps de la prospection des objets du discours et des objets du savoir de façon à ne pas « chosifier » le mot (*Ibid.*). L'enjeu est non plus de produire des connaissances sur les (pré)occupations des enseignants lors de leur entrée dans des modalités de travail partagé mais de saisir, en lien avec nos questions de recherche, les glissements en circulation entre le connu et l'incertitude, entre l'habitude et le dilemme, entre la routine et l'inventivité. Nous avons vu que la démarche d'autoconfrontation engendrait un redoublement de l'expérience. Dans la lignée de Ginzburg et de son paradigme indiciaire, nous allons rechercher les traces de développement – ou d'empêchement – produites par l'instauration de cette activité « au carré » (Clot, 2004, p. 27). Nous conduirons ainsi une analyse du matériau langagier *via* un double prisme :

- Le prisme de la (dis)similitude pour les autoconfrontations simples en nous attachant aux mouvements intrapsychiques découlant de la confrontation individuelle de chaque enseignant face aux traces de son activité.
- Le prisme de la dissonance pour les autoconfrontations croisées en portant notre attention sur les mouvements interpsychiques découlant de la confrontation collective des enseignants aux traces de leurs activités.

Si le choix de structurer notre analyse autour de ces deux versants est guidé par une dynamique de travail graduelle, nous ne les traiterons pas de façon exclusive l'un de l'autre mais bien toujours complémentaire. Le point de reliance entre ces deux versants relève en effet d'un intérêt commun porté aux phénomènes de césure, voire de rupture dans les discours professionnels, individuels *et* collectifs. Ces phénomènes de césure étant incarnés dans le langage au travers de formes de non-coïncidence entre les mots et les choses (Authier-Revuz, 1995), nous avons, pour y accéder, constitué un outil de codage

à partir de l'identification de marques de développement élaborée dans un travail de thèse antérieur (Bruno, 2015). Nous prendrons ainsi appui sur :

- L'expression des émotions, signe possible d'un « combat dialogique » pour l'attribution de nouvelles significations (Bournel-Bosson, 2011).
- Les reprises d'énoncés enchâssés dans le discours, révélatrices d'une polyphonie circulant au sein des énoncés.
- Les répétitions et hésitations, expressions d'un conflit intrapsychique au cours duquel le sujet cherche ses mots pour dire une difficulté⁶⁴.
- L'emploi des connecteurs, expression de débats internes et/ou signe possible d'une construction de signification.

Nous souhaitons ainsi capter au sein des « circuits interdiscursifs » (Schepens, 1999, p. 37) l'expression de la « mémoire discursive » (Sitri, 2003, p. 101) ainsi que les phénomènes de reprise et de négociation du sens (Vion, 2006) contribuant aux phases de recatégorisation et de réélaboration des positions des interlocuteurs.

4.1. Etape 4. Autoconfrontations simples

Pour ce temps d'analyse, nous nous concentrerons sur le collectif premier, à savoir le collectif DLAC. Il ne s'agit plus dès lors de se pencher sur le registre déclaratif (ce que les enseignants disent de ce qu'ils vont faire) mais sur ce qu'ils font de ce qu'ils ont dit. Prenant appui sur le prisme des (dis)similitudes, c'est bien la confluence entre ce qui est établi, les préconstruits (Sitri, 1996) et ce qui est en cours de (dé)construction et d'élaboration qu'il nous faut saisir.

4.1.1. Confrontation individuelle des enseignants aux traces de leur activité

Nous avons mis en place un premier niveau de condensation reposant sur une lecture à large spectre du verbatim de l'autoconfrontation simple de chaque enseignant de façon à repérer « la mobilisation de mots qui définissent ce qu'il fait "d'habitude" » (Henry et Bournel-Bosson, 2008, p. 32). Nous avons été attentive à l'expression des récurrences (R) et des insistances (IN) mais aussi des différences (DF) et des difficultés (DT) évoquées vis-à-vis de ces séances pas tout à fait comme les autres. L'expression des recoupements et

⁶⁴ Concernant ces trois premières marques du développement, les conventions de transcription des données que nous avons retenues nous aideront à procéder à un premier repérage.

des ajustements relative aux habitudes de travail et à ce qui émerge des séances consacrées au DLAC a constitué la trame de cette phase de traitement des données. L'enjeu principal a consisté à repérer toutes les marques langagières de similitude et/ou de dissimilitude (Locutions, locutions adverbiales, adverbes, adverbes de temps, verbes, adjectifs, expression etc.) présentes dans les verbatims de chaque ACS. Nous avons été également sensible à la présence possible d'infra-mouvements dans le fil des énoncés. Les marqueurs de doute sur la nomination (« Je ne sais pas si c'est le bon mot mais »), les tentatives de formulation (« je veux dire ») ainsi que les difficultés de nomination (« Comment je vais dire ») ont été appréhendés comme révélateurs d'une prospection langagière dépassant l'évidence de l'association mot-chose « pour inscrire l'image d'un dire comme travail de production-élaboration nomination » (Authier-Revuz, 1995, p. 606). Nous nous sommes intéressée aux signes de césure dans le discours considérés comme indices de possibles dilemmes contribuant à questionner ou à mettre en mouvement l'activité antérieure : phrases interrompues, pauses, répétitions, hésitations, langage non verbal etc. Pour chaque enseignant, l'étude des verbatims des autoconfrontations simples a été l'occasion d'établir une sélection des extraits porteurs de telles traces. Une fois repérées les marques de (dis)similitudes, nous avons procédé à une sélection, non de la seule phrase concernée, mais des différents tours de parole ponctuant l'échange engagé. Nous avons consigné ces extractions dans un tableau partageant une même structure pour l'ensemble des enseignants (Tableaux 21 et 22).

Tableau 21

ACS de CHB. Réurrences, insistances et difficultés

<i>Marques</i>	<i>Tours de Parole</i>	<i>Extraits verbatim</i>
R1 + DF1	20-27	
DF2	41-57	
DF3	65-91	
DF4	116-130	
DF5	132-136	
DF6	142-144	
DF7	183-187	
DF8	194-201	
DF9	208-215	

Tableau 22*ACS de VG. Récurrences, insistances, différences et difficultés*

Marques	Tours de Parole	Extraits verbatim
R1	36-49	
IN1	54-73	
R2	113-123	
R3	126-136	
R4	162-169	
R5	180 -210	
DF1	230-239	
R6	280-295	
R7	317-322	
R8	347-354	
DF2	369-379	
DT1	412-421	

Lors du deuxième niveau de condensation nous avons cherché à affiner ces marques de (dis)similitudes en repérant au fil d'une lecture croisant les différentes autoconfrontations simples des registres communs entrant en résonance avec le champ de l'ergonomie de l'activité enseignante et spécifiant la nature de ces marques de (dis)similitudes : sur quels contenus portent l'expression des (dis)similitudes ? Au terme de notre relecture nous avons identifié 12 registres : 1. Confrontation inter systèmes ; 2. Discours générique ; 3. Registre personnel du métier ; 4. Ouverture sur un autre milieu de travail ; 5. Prémices d'un genre professionnel ? 6. Sens et efficience ; 7. Prescriptions structurantes / contraignantes ; 8. Qualification des élèves par les enseignants ; 9. (In)satisfactions ; 10. Dissonance / résonance transpersonnelles ; 11. Déplacements d'opérations dans un autre contexte ; 12. Buts et objectifs.

Nous avons appréhendé ces registres comme des indicateurs qui ont contribué à remanier la répartition des premières extractions propres à chaque autoconfrontation simple et à chaque enseignant (Tableau 23). Ce travail de relecture et de repérage a été abordé comme un outil de travail et non une fin en soi. Il nous a permis de circuler au cœur de l'ensemble des verbatims *via* le recours à différents niveaux de lecture dialoguant les uns avec les autres et s'éclairant les uns et les autres.

Tableau 23*ACS de DD . Registres liés à l'ergonomie de l'activité enseignante*

Marques	Tours de Parole	Sous-registres
R+DF	12-16	1. Confrontation inter-système
R	17-22	
R+DF	77-82	
R+DF	138-147	
DF	181-189	
R+DF	200-209	
DF	327-332	
R+DF	27-32	2. Discours générique
R	71-74	
R	126-137	
R	168-171	
....		

Pour le troisième niveau de condensation (Tableau 24) nous avons regroupé l'ensemble des extractions relatives à chaque indicateur dans un tableau commun à tous les enseignants. Là encore, les déplacements effectués lors de ces phases de traitement ont permis de tourner autour de ces verbatims selon des axes de lecture différents de façon à activer une dynamique de travail nous aidant à (re)visiter le matériau langagier.

Tableau 24*Inventaire de l'ensemble des registres pour l'ensemble des enseignants*

Marques	Tours de Parole	Registres
R	DD 44-54	4.Ouverture sur un autre milieu de travail
DF	DD 224-241	
R	VG 130-132	
R	VG 230-233	
R	VG 317-322	
R	JPR 134-237	
...	...	

Pour porter un regard traversant sur l'ensemble du travail effectué nous avons lors d'une quatrième et dernière phase de condensation mis en forme un tableau pointant les pistes de réflexion propres à chaque indicateur et à chaque autoconfrontation simple (Cf. Annexe C.d.19). Nous avons concentré en les résumant les cheminements réflexifs de

chaque enseignant ou de chaque binôme (Tableau 25) dans chaque colonne dédiée à leurs autoconfrontations (ACS DD ; ACS VG etc.). Nous avons également respecté et repris la terminologie des verbatims en indiquant certains des tours de parole concernés et en pointant (en gras) les (dis)similitudes repérées lors des étapes précédentes. Le recours à ce tableau de synthèse nous a été utile pour étayer notre analyse à travers le filtre d'une double lecture : verticale, dédiée à chaque autoconfrontation simple, et horizontale, croisant les différentes autoconfrontations simples.

Tableau 25

Inventaire de l'ensemble des registres pour l'ensemble des enseignants

Registres	ACS_DD	ACS_VG	ACS_MD	ACS_JPR	ACS_MB-FG	ACS_NR-MM	ACS_OT-MB	ACS_CHB
1	<u>Confrontation Inter-systèmes</u> (12) Séance spéciale qui change des habitudes, attractive pour les élèves mais on va travailler (20) Notions et thématiques incorporées + images [On a vu] incorporées facilitant les transferts de compétences (78) Renvoie à du connu (141 ; 272) Cours à part mais attention = portée aux mots (181) Pratiques incorporées mais prises de notes * et + précises (205) Extraits analysés en espagnol mais en – précis (332) Obligation de parler en espagnol mais ne pas torturer lors du DLAC		(24) Reprise du même procédé qu'en cours classique. (120) Donner l'impression de sortir du cours classique pour parler d'un film mais faire de l'espagnol.	(51) Divergence du point de vue de l'objet : glisser du vocabulaire d'analyse filmique et des connaissances mais sans faire un cours d'analyse comme parfois. (59) Faire de l'analyse filmique au passage, l'air de rien, mais pas que ça. (171) Réalisation de l'activité dans un autre contexte : dans les deux cas (Film ou œuvres d'art) travail sur l'argumentation	(42) Lier passé présent futur de l'activité en mettant les élèves dans quelque chose qu'ils connaissent // aux thèmes en espagnol ou qu'ils ont déjà eu l'occasion de faire en HG = reprise rassurante pour la prise de parole future. (53) Recourir à un dispositif particulier qui casse la représentation d'un cours traditionnel : pas de tables et de prises de notes pour [Motif] favoriser la prise de parole. (299) Termes techniques acquis via l'usage habituel des supports visuels en cours.		(30) Ramener le propos du film à un propos essentiellement philosophique autour d'une question. (73) Importance d'en passer par l'image filmique pour être touchés par les problèmes philosophiques (75) Mise en lien du texte de philosophie avec l'image = mettre en scène le propos + en saisir l'enjeu → Sens de l'incrustation qui n'est pas simplement une illustration. (112) C'est un cours de philo mais en même temps c'est un cours où on essaie vraiment de faire de la philo (Penser par soi-même)	(25) Reprise – codifiée : mêlée et pas dissociée comme ils savent le faire. (48) Ecrit pour jeter des idées et relancer = soutien à leur oral // à ce qu'ils auront parfois à faire dans d'autres situations. (80) Déplacer les choses par / à ce que les élèves connaissent. (117) Place atypique. (124) Elèves habitués au retrait du professeur pour le travail en groupe mais pas pour parler. (142) Des choses que j'aurai dites comme professeur (208) Situation inédite pour eux, pour moi.

Arrivée au terme de cette procédure de traitement, une question relative à la démarche d'analyse s'est alors posée : était-il plus pertinent de partir d'une étude de chaque cas en prenant appui sur le deuxième niveau de condensation (Lecture spécifique de chaque ACS) ou de partir des différents indicateurs en prenant appui sur le troisième niveau de condensation (Lecture croisée de l'ensemble des ACS) ? Pour éviter un risque de redites ainsi que de déperdition des différents temps forts de l'analyse nous avons opté pour la deuxième voie : partir du troisième niveau de condensation et pour chaque indicateur développer une analyse prenant appui sur la singularité des tours de parole retenus propres à chaque ACS tout en opérant des rapprochements, des confrontations et des recoupements entre les différents enseignants. Le tableau de synthèse (Tableau 25) a

servi de repère tout au long du travail. Pour structurer le déroulé et la dynamique de notre analyse nous sommes partie des axes de réflexion de la toute première ACS réalisée en Février 2018 et nous avons procédé tout le long de cette trame d'analyse à des ouvertures sur les autres ACS de façon à composer avec l'ensemble des contenus retenus.

Nous avons souhaité ainsi entrer dans une démarche d'inférence reposant sur une lecture progressive de l'ensemble des données tout en ménageant une part de perméabilité entre registre personnel *et* registre collectif.

4.2. Etape 5. Ouverture sur la sémiotique des gestes communicatifs

Avant de basculer dans l'analyse des énoncés co-produits lors des autoconfrontations croisées, il nous a semblé opportun d'accorder une attention particulière à une autre composante que la composante verbale contenue dans les enregistrements vidéo qui relève non pas de l'écoute mais du regard. Elle accompagne, ponctue, voire éclaire la parole et concerne plus précisément l'expression gestuelle des enseignants.

Nous avons déjà, lors de la présentation des conventions de transcription des verbatims, fait référence à la prise en compte de certaines expressions (<Rire> ; <Sourire> etc.) qualifiés de gestes expressifs co-verbaux (Cosnier et Vaysse, 1997). Il s'agissait alors d'intégrer dans la mise en mots des différentes composantes de la langue parlée certaines marques de communication non verbales porteuses d'une dimension affectivo-émotionnelle.

Nous avons également intégré dans nos retranscriptions certains gestes de pointage déictiques lorsqu'ils contribuaient à éclairer la posture des enseignants au moment de leurs prises de parole (<Pointe l'écran> ; <Montre le tableau> etc.). Pour procéder aux retranscriptions, nous nous sommes plongée régulièrement dans les enregistrements vidéo initiaux. Nous nous sommes ainsi retrouvée au contact d'images donnant non seulement à ré entendre les paroles mises en texte mais également à revoir de nombreux gestes. Ces gestes, nous ne pouvions pas les ignorer car nous en avons été imprégnée : ils nous ont marquée, étonnée et nous les avons mis en mémoire. Ayant eu accès à un type de communication qui « emprunte par nécessité des voies parallèles, recourt à des unités hétérogènes en matière de signes et de procédés » (Faïta, 2011, p. 48), nous avons décidé que ces marques gestuelles méritaient un codage et une analyse.

C'est ainsi qu'une étude des gestes en situation de communication a été menée à partir de certaines pistes de réflexion issues du champ scientifique (Cosnier, 1997 ; Filliettaz,

2005 ; Goldin-Meadow et Alibali, 2013 ; Gullberg, 2005 ; Kida, 2011 ; Mc Neill, 1992 ; Simonet et Poussin, 2014 ; Simonet, 2011 ; Tomás et Bonnemain, 2019). L'activité dialogique compose ainsi avec une dimension non verbale comprenant une part de vocal et une part de mimogestuel. L'ensemble de ces paramètres participe à l'expression d'un contenu. La prise en compte d'une telle relation entre canal verbal et canal kinésique induit une approche non pas exclusive mais synergique de ces deux composantes.

Tout comme la langue et le langage entretiennent un lien dialogique (Bakhtine, 1984), il n'existe pas une langue des gestes distincte de la langue verbale mais une composante gestuelle du langage. L'attention portée à ces mouvements argumentatifs entre gestes et paroles nous semble d'autant plus intéressante à activer que cette « problématisation des rapports entre la parole et les gestes (...) comme tentative d'expliquer et de comprendre les ressorts du développement de l'activité des professionnels lors de l'analyse de leur travail, reste rarement instruit » (Tomás et Bonnemain, 2019, p. 3). Une partie des publications consacrées à ce terrain d'étude propose des classifications fonctionnelles visant à caractériser le type de rapport existant entre le geste et l'activité interlocutive. C'est ainsi qu'ont été identifiées deux grandes catégories de gestes :

- Les gestes extra communicatifs, considérés comme des gestes accompagnant le discours sans apports sémantiques.
- Les gestes communicatifs reliés à l'échange discursif.

4.2.1. Les gestes communicatifs

Cette catégorie nous intéresse plus particulièrement. Nous pourrions établir ici un parallèle entre l'utilisation lors des interactions verbales de certains connecteurs, appréhendés dans l'analyse de l'activité langagière comme marqueurs de construction de significations (« Enfin », « finalement », etc.), et le recours à ces gestes communicatifs appréhendés comme marqueurs gestuels d'une possible délibération en cours (Goldin-Meadow, 2003). De tels gestes communicatifs, en participant au processus énonciatif ou à sa régulation, contribuent à la constitution d'un « énoncé total » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 8). Pour ces auteurs, les gestes communicatifs ainsi abordés se distribuent en trois groupes :

- Les gestes quasi linguistiques, substituables à la parole.
- Les gestes co-verbaux dépendant d'une production verbale et sur lesquels nous allons revenir.

- Les gestes interactionnels ou synchronisateurs qui assurent la coordination de l'interaction et qui régulent la co-construction du dialogue.

Concernant les gestes co-verbaux, différents sous-groupes ont été identifiés :

- Les gestes expressifs co-verbaux, chargés d'une composante affectivo-émotionnelle et que nous avons intégrés dans notre travail de transcription (<Rire> ; <Sourire> etc.).
- Les gestes paraverbaux qui rythment les paroles, qualifiés également de gestes cohésifs et qui jouent le rôle de « connecteurs pragmatiques » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 13). Scandant le propos de manière plus ou moins appuyée, ils servent l'organisation discursive.
- Les gestes référentiels qui explicitent l'évocation verbale du référent selon deux modalités : en désignant (par l'index ou le pouce) ou en illustrant.

Lorsqu'ils désignent, il est question de gestes de pointages déictiques répartis par certains auteurs en deux catégories : « la cible du geste déictique peut être présente *in situ* (geste "déictique concret" ou "définition ostensive") ou représentée de façon virtuelle (geste "déictique abstrait") » (Kida, 2011, p. 44). Nous avons intégré dans notre travail de transcription les gestes déictiques concrets (<Pointe l'écran> etc.).

Lorsqu'ils illustrent le terme de geste iconique est utilisé. Ce terme qualifie un geste qui rappelle directement la forme d'un objet dans le discours.

Une autre catégorie de gestes co-verbaux a été également identifiée. Il s'agit des gestes « idéographiques » (Cosnier et Vaysse, 1997) ou « métaphoriques » (Mc Neill, 1992) qui accompagnent l'expression de concepts abstraits. Pour certains auteurs les gestes qui appartiennent à cette classification sont liés à « des adjectifs ou adverbes exprimant qualité (par exemple, *grand, petit, différent*), quantité (*beaucoup, un peu*), durée (*longtemps*), manière, exhaustivité (*complètement, tout*), approximation (*à peu près*) » (Kida, 2011, p. 45).

Nous proposons un exemple de gestes idéographiques dans la figure ci-après (Figure 29) et reviendrons sur cette classification dans la mesure où une grande partie des gestes communicatifs identifiés ont eu recours à ce type de locutions.

Figure 29

Gestes idéographiques NR. Autoconfrontation croisée du 15 mai 2018



Pour mener à bien notre inventaire nous avons procédé à des arrêts sur image sur le geste repéré et enregistré chaque capture d'écran au format Portable Network Graphics (PNG). Le mouvement d'un geste pouvant relever d'une « gesticulation simple » (Kida, 2011, p. 51) impliquant un « coup » gestuel statique ou d'une « gesticulation complexe » (*Ibid.*) marquée par une multiplication de coups partiels, nous avons consigné pour les rendre visibles les différentes unités gestuelles repérées lors des échanges entre les différents protagonistes des autoconfrontations. Pour nommer chacune de ces unités, nous avons fait en sorte de sélectionner la chaîne verbale accompagnant le geste de façon à maintenir la synergie reliant le verbal et le non verbal. Nous qualifions cette synergie de gestuo-verbale. L'exemple ci-après (Figure 30) rend compte du rapport sémantico-fonctionnel que nous avons visuellement souhaiter instaurer entre les gestes et les expressions référentielles orales.

Figure 30

ACS MB et FG. Extrait de l'inventaire des gestes co-verbaux



Lors de ce premier niveau de traitement, nous avons prélevé des microfragments visuels de « la pensée en action » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 26) sans pour autant chercher à élaborer un lexique figeant gestes et paroles. Tel n'était pas notre but. Appréhendant les gestes, tout comme les mots, comme des « trappes d'accès pour saisir les voies du développement de l'activité » (Tomás et Bonnemain, 2019, p. 24), nous avons davantage cherché à entrer dans une démarche d'inférence visant à repérer au cœur de ces détails gestuels, comme en écho aux détails picturaux de Giovanni Morelli (Ginzburg, 1980), l'émergence de possibles indices ou la présence d'une convergence de détails aiguillant notre entrée dans le temps d'analyse suivant.

4.3. Etape 6. Les autoconfrontations croisées

La visée de ce temps d'analyse vise avant tout à « rendre compte, pour partie, des processus d'élaboration qui se réalisent pendant cette activité langagière » (Henry et Bournel-Bosson, 2008, p. 26) afin de produire des connaissances sur le fonctionnement du développement. Comment se déploient et se répondent dans le cadre de cette méthodologie croisée les registres afférents aux gestes et aux mots de l'activité de travail ?

Nous avons cherché à repérer et à caractériser le développement des discours et des manières de penser l'activité en nous attachant au processus d'intersignification et de bivocalisation à l'œuvre dans les dialogues (Bakhtine, 1970). Nous avons été attentive aux temps de confrontation contenus dans les verbatims des autoconfrontations croisées, voire aux temps de tensions entre « les mots d'une seule voix » (Bournel-Bosson, 2011, p. 161) et les mots d'un autre pair ou d'autres pairs. Nous souhaitons ainsi saisir, en résonance avec nos questions de recherche, les empêchements et les zones de conflit venant (dé)réguler les postures de travail.

4.3.1. Confrontation collective des enseignants aux traces de leur activité

Nous avons dans un premier temps déployé un niveau de traitement et de lecture des verbatims centré sur les objets du dialogue ponctuant et rythmant les différents tours de parole (Brière et Simonet, 2021). Le synopsis conçu sous la forme d'un tableau tripartite (Tableau 26) nous a permis d'extraire et de transférer les espaces sémiotiques successifs repérés dans le continuum des retranscriptions initiales. Nous avons indiqué les tours de parole et tours de rôle propres à chaque épisode identifié ; fait ressortir *via* un code

couleur les différents objets du dialogue ; indiqué les formes discursives mobilisées par chaque protagoniste dans l'interaction langagière.

Tableau 26

ACC VG et DD. Extrait du synopsis objets du dialogue-formes discursives

Épisodes	Extraits de verbatim	Formes discursives
Ép. 1	30IC Donc, là c'est le premier, l'amorce du cours, donc, tu vois V. si tu as des remarques, des réflexions	² Commenter
TP	31VG Ben <i>ce que je trouve²</i> , ce que je trouve euh sympa c'est la, évidemment <i>les faire démarrer tout de suite sur les impressions, voilà. Ce que moi je ne fais pas du tout de la même façon¹</i> . Mais je trouve ça intéressant	¹ Comparer
30 à 43	<i>justement¹⁶ de voir comment ça fonctionne quand on part vraiment tout de suite des impressions mais de façon très large, quoi. C'est-à-dire que² tu leur dis bon, vous avez aimé, vous avez pas aimé, c'est une question extrêmement large. C'est vrai qu'on s'attend toujours, alors évidemment il y en a un <pointe l'écran> qui dit, parce que j'ai pas aimé et puis point final quoi, mais bon, évidemment on va beaucoup plus loin. Mais c'est vrai que bon, ça c'est bien¹⁶, surtout avec euh, la disposition de la salle comme ça <pointe l'écran> ça aide beaucoup les élèves à donner ses premières impressions. Voilà. Et puis petit à petit les amener sur les thèmes en fait. Et sur le, celui qui t'intéresse < Se tourne vers DD > le plus c'est-à-dire la, la, la //</i>	¹⁶ Porter une appréciation ⁵ Expliquer
Phase 1	32DD Oui, le déracinement et l'exil.	¹⁶ Porter une appréciation
TR	33VG Oui le déracinement et le changement de, enfin, la, la, le fait de se retrouver dans une autre culture et dans un autre pays, quoi, voilà. Donc, ça c'est bien ¹⁶ , je trouve qu' ² ils sont quand même globalement très réceptifs, hein, je trouve qu' ² il y en a pas mal qui donnent leur avis, qui sont, qui ont envie de donner leur avis et même ceux qui donnent pas leur avis, souvent on les voit, c'est assez amusant ¹⁶ , on les voit acquiescer ou au contraire comme ça < Mime non de la tête > hein il y en a quelques-uns on les voit ils font ça, ou ils font ça.	² Commenter ¹⁶ Porter une appréciation
VG→DD	34DD Mais ils font aussi des choses dont on se rend pas forcément compte quand on est en classe.	² Commenter
Extrait 1	35VG Oui mais là on les voit de l'extérieur.	² Commenter
Séance 1	36DD Oui.	¹⁶ Porter une appréciation
	37VG Et c'est ça qui est amusant ¹⁶ . Parce qu' ² on voit qu'au fond, moi je ² les trouve attentifs et prêts en effet à donner un avis, même s'ils le font pas tous verbalement, ils le font dans leurs façons d'être. Donc, ça c'est bien ¹⁶ . Et - et les questions sont progressives. Alors après - il y a une chose que je me demandais ¹⁷ , euh, euh - - - à un moment-donné, euh - - - c'est un des élèves je crois qui a posé une, enfin, il a pas posé une question, il a répondu à une question - - euh - - ah oui, sur Soane et son père donc - donc en fait, je ne sais plus quand ¹⁷ on avait prévu tu avais prévu de travailler sur ça, ou pas ?	¹⁷ (S')interroger ¹⁷ (S')interroger
	38DD La relation père fils ?	¹³ Relancer
	39VG Oui.	¹⁷ (S')interroger
	40DD Non.	² Commenter
	41VG Non. Donc, ça tu dis que ¹³ c'est un des thèmes et après ¹⁷ tu l'enlèveras, donc ¹⁷ ?	⁴ S'étonner
	42DD Voilà, c'est ça.	
	43VG Ah oui je me souvenais pas ² de ça. Mais c'est vrai que c'est, c'est curieux comme ⁴ ils ont été très sensibles à ça - à cette thématique-là.	
Ép. 2	46VG Oui on entend en hors-champ < Rire > oui mais en même temps on a quand même ² une bonne partie de la classe, et, et comme c'est en rond en plus ça permet d'avoir quand même un - même V. qui ouvre le débat, là <	² Commenter ² Commenter

Codes couleur	Objets du dialogue	Codes couleur	Objets du dialogue
1	Objets de savoir travaillés dans le temps des séquences	2	Conduite de l'étude
3	Co-ajustement du travail des enseignants	4	Co-ajustement du travail enseignants élèves
5	Contribution des élèves à l'avancée du temps didactique	6	Difficultés du métier
7	Dilemmes de métier	8	Reconsidération des actions menées, à mener
9	Retour sur le protocole de recherche	<i>Dissimilitude</i> (Gras+rouge) <i>Similitude</i> (Gras+ bleu)	

Sur l'ensemble des verbatims analysés, nous avons identifié plusieurs formes discursives : comparer ; commenter ; reconsidérer, s'étonner ; expliquer ; confirmer ; supposer ; interpeler ; apparenter ; compléter ; relativiser ; acquiescer ; relancer ; pointer ; interpréter ; porter une appréciation ; (s') interroger. Ces différentes formes discursives donnent à percevoir les enchaînements qui ponctuent le processus dialogique. C'est ainsi que si les enseignants sont bien amenés lors des phases d'autoconfrontation croisée à reconsidérer « ce qui précède » (Faïta, 2007, p. 73), à savoir la situation vécue du cours à travers la médiation de la projection filmique, leur engagement dans l'autoconfrontation croisée les amène à reconsidérer *in vivo* à travers la médiation du

langage un matériau autre renvoyant lui aussi à ce qui précède : leur propre parole ainsi que la parole de l'autre déployées dans le temps effectif et immédiat de l'autoconfrontation croisée.

Ce premier niveau de traitement nous a permis d'investiguer la teneur et la nature de la jonction opérée au cours des autoconfrontations croisées entre les pans de l'activité antérieure soumise au regard et à l'analyse des binômes et les différents plans de l'activité dialogique ayant émergé des échanges interindividuels. Lors de cette première lecture nous avons maintenu une dynamique de traitement linéaire suivant la chronologie des interactions langagières tout en opérant ponctuellement des rapprochements avec certains énoncés des autoconfrontations simples précédemment analysés. Tout comme pour le traitement des autoconfrontations simples, nous avons pris appui sur le prisme de la (dis)similitude à cette différence près : alors que pour les autoconfrontations simples ce prisme de la (dis)similitude nous servait de filtre pour investiguer la nature de la mise en relation/mise en tension de deux systèmes didactiques (principal et transversal), pour les autoconfrontations croisées l'angle d'approche a été déplacé pour se focaliser sur la mise en relation/mise en tension langagière entre pairs.

Nous avons dans un second temps (Tableau 27) posé des repères en mettant en vis-à-vis objets de dialogue et actes de langage.

Tableau 27

ACC VG et DD. Extrait du vis-à-vis objets du dialogue et actes de langage

Épisodes	Récapitulatif des objets du dialogue	Résumé des actes de langage
Ép. 1	AMORCER LE COURS EN PRENANT APPUI SUR LES IMPRESSIONS DES ELEVES	
TP 31 à 43 Phase 1 TR VG→DD Extrait 1 Séance 1	Nature et passation des consignes - Donner ses premières impressions de façon très large Question initiale - Vous avez aimé / vous n'avez pas aimé ? Rapport entre l'organisation de l'espace et l'appropriation de la question initiale par le groupe classe - Répartition des élèves Avancée progressive de l'apprentissage - Des impressions aux grandes notions disciplinaires Degré d'engagement des élèves - Communication verbale et non verbale Retour sur les grandes notions disciplinaires - Concertation au sein du binôme et orientation retenue Apport de l'observation en différé de l'activité des élèves	<i>VG, en réponse à la sollicitation de IC, réagit suite à la première diffusion de l'intervention filmée de DD en portant des appréciations sur l'orientation retenue par sa collègue pour introduire et amorcer sa séance. Elle commente ensuite les choix opérés en matière de conception et de conduite du travail. Ses remarques, appréciations ainsi que marques d'étonnement partent des images vues ou figées sur l'écran. Elles portent majoritairement sur des dimensions variées de l'activité (Sollicitation et réceptivité des élèves ; progression des questions et de la teneur de l'apprentissage ; gestion de l'espace). Les questions qu'elle pose à DD visent quant à elles à clarifier l'articulation de la séance avec les grandes notions rattachées à sa discipline ainsi qu'à revenir pour les confirmer sur les axes de travail retenus depuis leur réunion de concertation.</i>

Cette seconde étape a permis de capter une partie de la mobilité du dialogue. Cela dit, suivre la seule linéarité des épisodes collectés ne peut, au regard de la théorie de l'énonciation de Bakhtine, suffire à saisir les différents degrés de significations (re)travaillés dans le temps d'interactions langagières actives et rétroactives. Dans la mesure où « l'expression d'un énoncé (...) manifeste non seulement son propre rapport à

l'objet de l'énoncé, mais aussi le rapport du locuteur aux énoncés d'autrui » (Bakhtine, 1984, p. 299), nous avons mis en place une dernière phase de travail débordant cette-fois-ci l'approche cloisonnée des épisodes pour permettre une dynamique de lecture traversant l'ensemble des épisodes. Nous avons alors quitté le fil de l'approche linéaire première pour explorer les mouvements sous-jacents d'une dynamique dialogique « à épaisseurs multiples » (Faïta, 2007, p. 69). Ce travail d'analyse s'est développé à partir du repérage d'évènements de parole déroutant aux deux sens du terme le cours de notre lecture initiale pour en proposer une nouvelle approche. L'attention portée à la présence d'évènements discursifs remarquables (*Ibid.*, p. 77) a contribué à affecter les épisodes retenus d'une nouvelle charge discursive. Appréhendés comme « à la fois un pic » dans l'évolution du locuteur concerné et « le déclencheur d'un retournement d'attitude » (*Ibid.*), l'analyse de quelques évènements discursifs remarquables a ouvert la voie à de nouvelles orientations interprétatives que nous avons pris le temps d'interroger lors de la présentation des résultats avant de procéder à une synthèse.

4.3.2. Ouverture sur une situation dilemmatique

Lors de la présentation de notre synthèse, nous avons constaté que certains dilemmes de métier abordés par les binômes enseignants du collectif DLAC entraient en résonance avec les mises en discussion déployées dans l'une des ACC du collectif PAP. Nous avons décidé de concentrer notre attention sur cette autre situation dilemmatique ayant pris forme entre deux enseignants du collectif PAP (JPR et ASGR). Nous avons souhaité ainsi investiguer plus précisément certaines des données collectées de façon à raffiner les points problèmes ou situations critiques (Simonet et al., 2011) identifiés par les différents acteurs du dispositif de recherche. Pourquoi avoir choisi cette situation dilemmatique précisément ? Parce qu'elle est apparue clairement comme une controverse de métier interpellant les enseignants à un instant précis de leur histoire professionnelle. Le nœud de friction qui s'est dégagé autour des manières de faire suite à un temps d'observation de la pratique d'une enseignante par un pair a opéré une mise en tension entre l'activité antérieure, fortement ancrée dans une histoire et une culture professionnelle, et l'activité exploratoire mise en œuvre dans le cadre du protocole de recherche. Ce nœud de discussion, parce qu'il a cristallisé l'attention des enseignants, renvoie à un instant significatif dans les échanges du collectif et a donc été analysé en tant que tel. Nous avons pris appui sur la théorie de l'activité langagière (Faïta, 2007) pour mener une analyse du

matériau verbal. Nous avons utilisé pour ce faire certains des indicateurs précédemment présentés : réactions émotionnelles suite au retour sur les images de l'autre (Intonation, insistance, tonalité provocante, rire etc.) ; reprise des mots de l'autre et progression dans la nomination (Récurrences, affrontement, ruptures, déplacements etc.) ; polyphonie des énoncés ; pronoms et temps utilisés.

5. Temps III. Retour dans le dialogue

Pour étayer notre approche, et pour rester ancrée dans la dynamique développementale évoquée *supra*, nous avons mis en place une dernière phase de traitement des données, une phase engageant à qualifier le mouvement collectif avec ses mouvements de bascule, de retours en arrière, de mises en perspective etc. La visée première de cette dernière étape est de mettre en évidence les résultats transformatifs liés à la recherche.

5.1. Etape 7. Rendre lisibles les circuits interdiscursifs

Inscrivant le traitement des matériaux recueillis dans une dimension d'historicité, il s'agira essentiellement de s'atteler à repérer au sein des productions langagières entre pairs les indices d'un possible glissement des objets de discours (Faïta, 2006 ; Sitri, 2003) vers des débats de métier : comment les professionnels (s') interrogent collectivement (sur) ce qu'ils (se) voient faire ? Quelles difficultés de métier (vécues individuellement) pour quels débats de métier (discutés collectivement) ? Partant de là, quels indices d'un possible développement du pouvoir d'agir discerner ? L'axe de réflexion ainsi défini interroge la dimension développementale de l'activité professorale activée dans ce type de dispositif. Il renvoie à nos questions de recherche.

5.1.1. Retour au collectif et premiers déplacements opérés

La question du développement des modalités de réalisation de l'activité étant au cœur de nos préoccupations théorico-méthodologiques, nous avons décidé de revenir sur la phase exploratoire de notre premier temps d'analyse visant à repérer les préoccupations ayant émergé au fil des interventions lors de l'entretien préalable du 03 octobre 2017. Nous avons alors exploité en vis-à-vis le verbatim de cet entretien préalable avec celui du retour au collectif du 24 Septembre 2018. Appliquer un même mode de traitement un an après la mise en œuvre concomitante du DLAC et du protocole de recherche nous a semblé

être en effet un moyen fiable pour repérer la présence d'écarts dans les préoccupations des enseignants et identifier l'émergence de marges de manœuvre (Clot et Simonet, 2015) investies par les enseignants pour revisiter leur champ d'action. Nous avons pour cela repris les mêmes modalités de traitement que celles exploitées lors de l'entretien préalable, sans pour autant les dupliquer pour ne pas figer le processus d'analyse. La démarche d'analyse a consisté à établir des jeux de correspondance et de mise en résonance entre ces deux temps du protocole de recherche. L'attention portée à ces jeux de correspondance nous a amené à élaborer, en nous référant au paradigme indiciaire de Ginzburg, un assemblage problématisé des unités thématiques, en lien avec nos questions de recherche. Nous sommes ainsi entrée dans un processus de catégorisation des données (Paillé et Mucchielli, 2005) « visant à transformer des thèmes et/ou idées en concepts clés destinés à un système plus abstrait de connaissances » (Point, 2018, p. 266).

Ce processus de catégorisation s'est fait de façon graduelle. Après avoir travaillé sur le corpus des données et avoir appliqué un codage thématique, après avoir basculé de l'unité thématique vers l'unité de l'échange, nous avons travaillé sur les codes eux-mêmes en ayant recours à un niveau de condensation de second ordre (Saldaña, 2013) nous permettant de monter en généralité. Le codage de second ordre permet en effet « de progresser vers des catégories. Il peut s'agir de thèmes, mais ces derniers doivent suggérer des concepts qui expliquent le phénomène observé » (Point, 2018, p. 276).

5.1.2. Retour ciblé sur l'action enseignante en contexte

L'assemblage problématisé des unités thématiques élaboré lors de cette phase de codage de second ordre prend appui sur un certain nombre de déplacements repérés en termes de préoccupations professionnelles entre l'entrée de l'équipe enseignante dans le protocole de recherche et le travail du collectif un an plus tard. Ces préoccupations renvoyant pour partie aux (en)jeux didactiques des situations de cours effectives, il nous a semblé opportun de revenir sur l'action enseignante en contexte, mais avec un regard marqué par l'émergence des nouvelles préoccupations enseignantes. Nous avons ainsi à notre tour opéré un déplacement intégrant les apports du travail du collectif pour filtrer et affiner notre approche première. Le retour sur les situations filmées s'est fait de façon ciblée. Nous sommes allée chercher dans les séances filmées des événements remarquables (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2000) *via* le filtre d'événements discursifs remarquables (Faïta, 2007) ayant émergé lors du retour au collectif. La réaction

de l'une des enseignantes face aux extraits filmiques d'une séance assurée par un binôme synchrone ayant amené le collectif à revisiter pour les questionner certains descripteurs de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007), nous avons effectué une analyse comparative des séances du trio d'enseignants en resserrant notre regard sur les éléments plus particulièrement questionnés.

5.1.3. Remise au travail et préoccupations partagées

Pour la phase de remise au travail qui a eu lieu en aval du retour au collectif nous sommes revenue sur le traitement comparatif des verbatims en exploitant cette fois-ci le vis-à-vis des trois temps collectifs : entretien préalable du 03 octobre 2017, retour au collectif du 24 Septembre 2018 et remise au travail du 08 novembre 2018. Nous avons établi des jeux de correspondance activant des mises en réflexion venant éclairer la dynamique de fonctionnement du collectif tout au long du processus de travail enclenché par le protocole de recherche. La mise en relation et en confrontation des unités thématiques repérées filtrées là encore par les apports des résultats des analyses tant des autoconfrontations que des séances filmées a contribué à nourrir et éclairer nos questions de recherche.

5.1.4. Ouverture sur une séance expérimentale

Nous avons précisé lors de l'amorce de la présentation de notre démarche d'analyse que les premières étapes du travail nous situaient au seuil de l'activation transformative du protocole de recherche, dans un espace d'investigation du terrain à visée compréhensive. Cette dernière étape marque un changement de paradigme puisque nous répondons à la demande d'une des enseignantes ayant intégré le collectif au moment du retour au collectif en effectuant un retour sur les autoconfrontations. C'est à l'issue de ces temps de travail que nous avons été sollicitée par une des enseignantes de français (CHB) pour réintégrer notre caméra et notre regard dans une séance conçue à partir des questionnements du collectif.

Nous avons traité le verbatim de l'entretien préalable mené auprès de cette enseignante ainsi que la captation filmique et l'autoconfrontation simple qui ont suivi comme lors des traitements antérieurs, à cette différence près : il n'a pas été question ici de binôme (a)synchrone mais d'une démarche qui, bien qu'individuelle, est venue s'inscrire dans l'historicité du dispositif de recherche et du collectif. C'est en ce sens que

nous l'avons analysée.

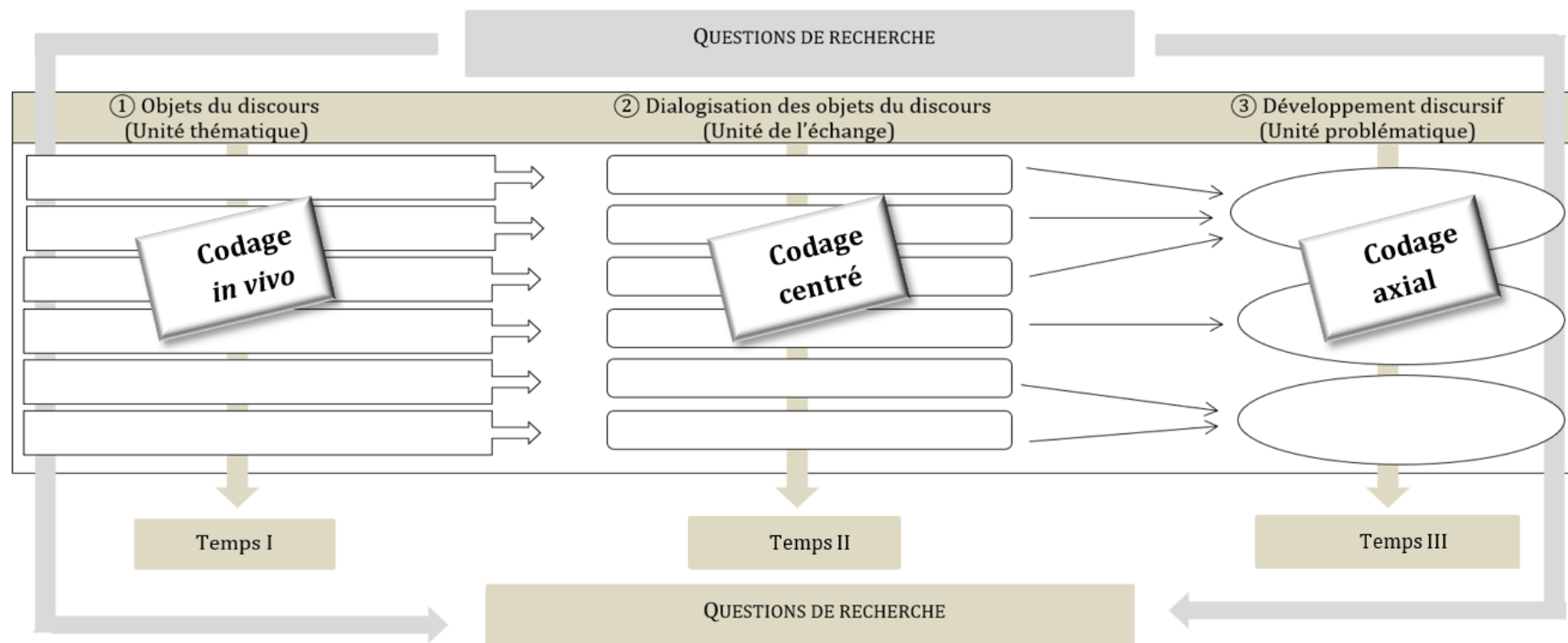
5.1.5. Retour sur la démarche d'analyse

Si la présentation synthétique de notre démarche d'analyse (Tableau 16) montrait la progression de notre travail, d'une approche compréhensive vers une approche développementale, nous avons dans la figure suivante (Figure 31) visualisé la démarche d'abstraction qui en a découlé, une démarche d'abstraction débordant le déroulé des étapes pour établir des liens multidimensionnels contribuant à revisiter les questions de recherche⁶⁵.

Le processus réflexif de généralisation mis en place a contribué, grâce aux différents temps d'analyse des données, à opérer un déplacement progressif de l'identification d'unités thématiques vers l'identification d'unités problématiques porteuses de méta-catégories. La mise en œuvre de ce déplacement a été sous-tendue par un processus de codage qui a structuré notre démarche d'analyse : partie d'un codage *in vivo* pour repérer les objets du discours (①) nous avons opéré une focale sur la dialogisation des objets du discours *via* un codage qualifié de centré (②), défini comme « l'identification des catégories les plus saillantes et porteuses de sens » (Point, 2018, p. 274). L'entrée dans le repérage des circuits discursifs a reposé quant à lui sur un codage de nature axiale (③) - défini comme « l'identification des liens entre les codes et/ou catégories » (*Ibid.*). L'émergence et le développement de concepts clés issus d'un tel déplacement participent d'une dynamique de conceptualisation de la recherche (Dumez, 2016) reposant sur une procédure tripartite : de codification, de catégorisation et d'abstraction. Les résultats présentés dans la section suivante découlent de cette procédure.

⁶⁵ Nous reviendrons sur les infléchissements que la méthodologie de notre intervention-recherche a pu avoir sur nos questions de recherche dans la partie Discussion de notre écrit.

Figure 31
Structuration des données et montée en généralité



QUATRIEME PARTIE. Résultats et discussion

Dans cette partie, composée de quatre chapitres, nous prenons appui sur les différents temps de notre démarche d'analyse présentés *supra* (Tableau 16).

Le chapitre 10 repose sur trois étapes. La première étape consiste à mener une approche générique des objets du discours à partir de l'analyse de l'entretien préalable du collectif DLAC. La deuxième étape met la focale sur la construction des objets de savoir et de l'étude à partir de l'analyse des réunions de travail des binômes enseignants. Nous posons les premiers constituants du système didactique transversal dans lequel les séances élaborées vont prendre place. La troisième étape restitue les règles du jeu didactique en proposant des résumés narrativisés des séances à partir des synopsis des captations vidéo établis.

Entrant dans une démarche d'inférence, nous effectuons dans le chapitre 11 une étude des marques de (dis)similitudes exprimées par les enseignants confrontés aux traces de leur activité. Prenant appui lors d'une quatrième étape sur le traitement des entretiens des ACS, nous investiguons la part de connu, d'inventivité mais aussi de difficulté qui sous-tend l'activité des enseignants engagés dans le DLAC. Nous portons dans une cinquième étape une attention à la sémiotique des gestes communicatifs, le tout contribuant à questionner les premiers repères d'une possible genèse d'une règle générique de métier propre au DLAC. Lors d'une sixième étape, l'analyse mésoscopique des ACC vise à repérer la présence de mouvements dialogiques dans les actes de langage avant de porter la focale sur quelques événements discursifs remarquables dont une controverse du collectif PAP.

Le chapitre 12 compose avec l'historicité de l'ensemble de notre démarche d'analyse. En optant pour une phase de traitement des données à un niveau macro, de l'entretien préalable à la remise au travail, nous visons à rendre compte des déplacements des préoccupations initiales avant de qualifier le mouvement (inter)collectif généré par notre intervention-recherche.

Dans le chapitre 13 nous opérons un retour réflexif sur les enjeux de notre travail tout en spécifiant la part de singularité de notre intervention-recherche.

CHAPITRE 10. Temps I. Phase exploratoire. Poser des repères

1. Etape 1. Approche générique des objets du discours

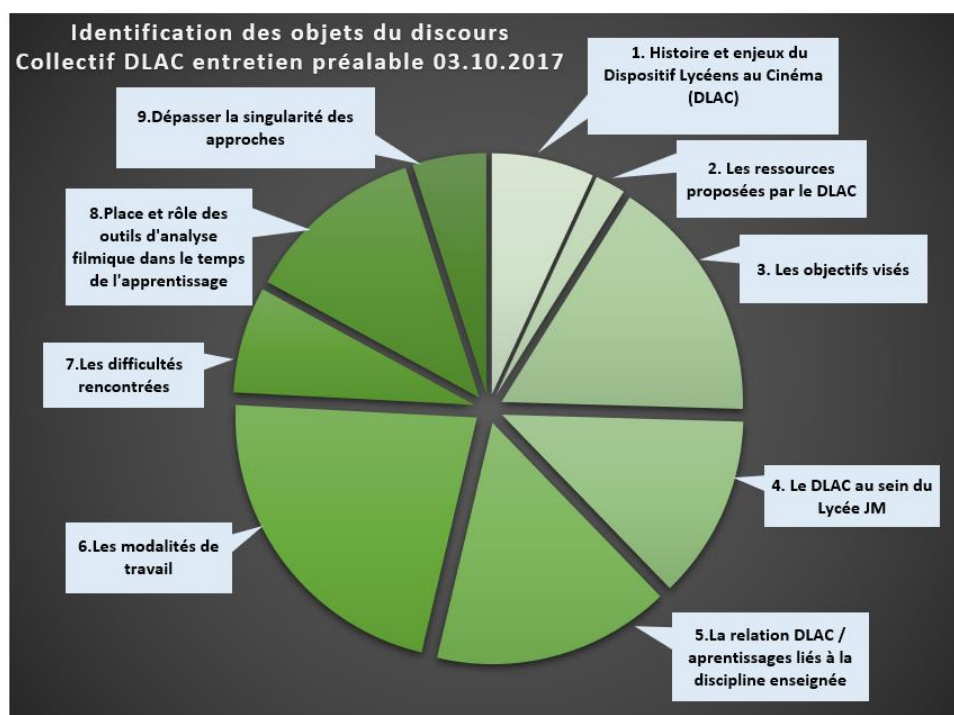
Lors de la présentation de notre démarche d'analyse nous avons précisé que cette première étape était essentiellement à visée compréhensive. Nous avons pris appui sur le traitement de l'entretien préalable du DLAC pour, au moment où s'enclenchait l'amarrage du milieu de travail au protocole de l'intervention- recherche, poser des repères en termes de préoccupations des professionnels concernés.

1.1. Les unités thématiques repérées

Le premier niveau de condensation du verbatim de l'entretien préalable du collectif DLAC (Tableau 18) a permis d'identifier neuf unités thématiques qui ont été intégrées dans un graphique (Figure 32) résumant visuellement la répartition de chacune de ces unités qualifiées d'objet du discours.

Figure 32

Collectif DLAC. Identification des objets du discours



Nous résumons ci-après la teneur principale de chacun de ces objets du discours avant de revenir plus précisément sur certains nœuds de réflexion ayant marqué le cours des échanges.

- **Histoire et enjeux du DLAC (#1)** : cet objet du discours est principalement investi par le partenaire culturel du DLAC qui revient sur l'histoire du développement des ciné-clubs dans les années 70 et sur l'importance de l'expérience de la projection en salle de cinéma. Ses interventions apportent des éclairages sur les orientations politiques et culturelles ayant conduit à la création d'une école du regard.
- **Ressources proposées par le DLAC (#2)** : les interventions concernent avant tout les ressources mises à disposition par les instances nationales et académiques. Il est question d'outils pédagogiques (livrets destinés aux enseignants et aux élèves), de temps de formation (stages et actions d'accompagnement) et de ressources en ligne (site DLAC ou Ciclic) proposant des contenus relatifs au vocabulaire, à la technique et à l'histoire du cinéma.
- **Objectifs visés (#3)** : une grande partie des échanges tourne autour d'un enjeu d'apprentissage commun. Il s'agit essentiellement d'amener les élèves à comparer, confronter et questionner les différents procédés artistiques propres au langage cinématographique. Les enseignants pointent différentes étapes de travail : comprendre que l'image perçue est construite, pratiquer l'analyse filmique mais aussi apporter des éclairages permettant de situer le film dans une histoire, l'histoire du cinéma. Leur préoccupation principale vise à amener les élèves à dépasser les impressions premières pour saisir les enjeux de films parfois éloignés de leurs propres univers culturels.
- **Le DLAC au sein du Lycée JM (#4)** : une partie des échanges revient sur la nécessité d'adapter les orientations du DLAC au profil de l'établissement. La question du choix du niveau de classe est discutée au regard des contraintes du calendrier scolaire. Les motivations (partager avec les élèves leur goût pour le cinéma) et attentes des enseignants (avoir une formation pour acquérir une technique d'analyse) sont débattues.
- **Relation DLAC - apprentissages liés à la discipline (#5)** : l'exploitation de l'analyse filmique au regard des contenus des disciplines enseignées est présentée par une majorité d'enseignants comme incontournable. Pour les enseignants le lien avec la discipline renvoie à leur champ d'expertise. Pour les élèves il s'agit d'un

vecteur de compréhension. Est évoquée cependant la possibilité de mettre en place des passerelles entre les pratiques culturelles des élèves (Séries), inscrites dans des médias de masse distincts (Télévision et Internet), et la culture scolaire développée dans ce type de dispositif.

- **Modalités de travail mises en place (#6)** : il s'agit ici de l'objet du discours principal qui traverse l'ensemble des échanges. L'équipe enseignante s'interroge sur la manière et l'intérêt d'investir le travail en amont de la projection : comment mettre les élèves en condition de recevoir le film ? Il est question de présenter l'intérêt du DLAC, de donner quelques informations sur le réalisateur, de projeter la bande d'annonce, de s'arrêter sur le titre du film. Certaines réflexions s'attardent sur le temps de la projection en salle de cinéma : est-il pertinent d'instaurer un cérémonial autour du temps de projection sur grand écran en mettant en avant le statut de spectateur vivant un moment privilégié ? En aval de la projection, le chemin du retour de la salle de cinéma est présenté par les enseignants comme un premier temps d'échanges et de remarques partagé par et avec les élèves. Pour la phase de travail en aval de la projection les enseignants discutent de deux orientations possibles, entre bloquer une heure après la diffusion du film pour l'exploiter en cours ou une adaptabilité en fonction des situations et visées retenues. Les jeux d'équilibre à instaurer entre les prises de parole, les apports techniques et culturels ainsi que la part de création des élèves (montages filmiques, productions littéraires, plastiques) sont discutés.
- **Difficultés rencontrées (#7)** : les difficultés abordées sont de deux ordres. Pour la plupart des enseignants le temps de la projection des extraits filmiques s'avère complexe à négocier : comment projeter *in vivo* de façon réactive et constructive les extraits évoqués par les élèves sans être freinés par les contraintes techniques de sélection et de diffusion ? Autre difficulté abordée : comment solliciter et maintenir l'attention des élèves sur une durée plus longue que les formats auxquels ils sont habitués ?
- **Place et le rôle des outils d'analyse dans le temps de l'apprentissage (#8)** : la plupart des échanges interrogent le rôle des outils d'analyse et le degré de maîtrise visé. La teneur des échanges tourne autour des axes de travail à prioriser : permettre aux élèves de maîtriser les outils propres au langage cinématographique

pour saisir le sens du film ou amener les élèves à s'interroger sur les images pour construire le sens dans le temps des échanges ?

- **Dépasser la singularité des approches (#9)** : si la relation aux contenus disciplinaires est présentée comme nécessaire, une partie des échanges vise à homogénéiser les différentes approches de l'équipe enseignante. Il est ainsi question de mettre en relation plusieurs domaines, de partager un vocabulaire commun de façon à permettre aux élèves de créer du lien et du sens entre les disciplines.

1.2. Les nœuds de réflexion dépiqués

Certains objets du discours vont donner lieu à des temps d'échange révélant des préoccupations clivantes au sein du Collectif. Trois pistes principales ont été retenues.

1.2.1. Apprendre en échangeant

Cet axe de discussion est investi avant tout par le Partenaire culturel pour qui l'histoire du DLAC s'inscrit dans une filiation – celle des ciné-clubs. Les ciné-clubs, véritables écoles du spectateur ont ouvert la voie à une double expérience : a) une expérience immersive permettant d'accéder au patrimoine cinématographique dans un espace dédié (la salle de projection) présenté comme un élément incontournable de l'Education au cinéma ; et b) une expérience collective à travers la mise en place de temps d'échanges autour de l'objet filmique, ces temps d'échanges et de discussions contribuant à développer une véritable culture du débat engageant à apprendre en échangeant. Cette culture du débat est présentée par le partenaire culturel comme étant actuellement mise à mal et menacée par des pressions émanant du Ministère de la Culture et de l'Education Nationale qui souhaiteraient réorienter cette école du regard du côté d'une éducation aux Médias en exploitant de nouveaux espaces de diffusion (Internet).

Résumé du clivage identifié Partenaire culturel / Injonctions ministérielles
S'inscrire dans l'héritage d'une école du spectateur privilégiant l'expérience collective et immersive pour apprendre en échangeant *versus* accompagner le phénomène de segmentarisation des sources d'information en allant sur le terrain des nouvelles pratiques des élèves.

1.2.2. Sens et technique

Si le partenaire culturel insiste sur le rôle moteur des échanges interindividuels dans le DLAC, les enseignants, dans leur grande majorité, sont en demande de formation afin de maîtriser les outils d'analyse filmique, demande soutenue par le Proviseur de l'établissement. Les outils d'analyse sont abordés comme des éléments constitutifs d'une grammaire de l'image dont la bonne maîtrise éviterait de passer à côté de l'œuvre. Un consensus se dessine entre les enseignants pour amener l'ensemble des élèves impliqués dans ce dispositif à connaître un vocabulaire cinématographique simple mais nécessaire. Un parallèle est établi avec les préoccupations de certains enseignants vis-à-vis du domaine littéraire. Pour une grande majorité des enseignants présents il paraît ainsi nécessaire de connaître les outils d'analyse pour permettre aux élèves de dépasser le registre des impressions premières et d'accéder au sens du film – là où le partenaire culturel minimise le rôle des outils

Résumé du clivage identifié Partenaire culturel / Enseignants

Il est nécessaire de maîtriser les outils d'analyse pour accéder au sens *versus* Les outils ne peuvent pas tout faire, c'est l'expérience collective du débat qui prime.

1.2.3. La part des savoirs, la part de l'élève

Un autre nœud de discussion va concerner la manière dont les enseignants entrent dans le DLAC avec leurs élèves. Deux approches distinctes ont pu être cernées :

- Dans le temps des interventions abordant les modalités de travail de ces cours pas tout à fait comme les autres s'affirme l'évocation d'une activité professionnelle ancrée dans les disciplines enseignées. Une telle approche prend appui sur des repères établis en lien avec les thématiques et notions contenues dans les programmes, et convoquant par endroits des repères liés au langage cinématographique.
- Une autre manière de procéder, minoritaire au sein de l'équipe enseignante, révèle une préoccupation principale tournant le dos aux contenus disciplinaires pour se centrer sur l'expérimentation d'une nouvelle ventilation des constituants habituels d'un cours, tant en termes d'intervention que d'organisation temporelle

ou spatiale. Une attention toute particulière est portée au rôle moteur de la parole et des idées des élèves dans l'activation de l'apprentissage.

Résumé du clivage identifié Enseignants / Enseignant

L'entrée dans l'apprentissage se fait par les objets d'étude, notions au programme *versus* il s'agit de donner en priorité la parole aux élèves en cassant l'image traditionnelle de la classe.

Le positionnement des uns et des autres vis-à-vis de ces nœuds de tension est la résultante des rapports que chacun entretient avec l'institution (Chevallard, 1992). Cette approche de type anthropologique des objets du discours nous a amenée à poser un certain nombre de repères liés à l'histoire personnelle des membres de l'équipe enseignante.

1.3. Les profils des préoccupations professionnelles identifiées

C'est ainsi que nous avons repéré un certain nombre d'axes de réflexion propres à chaque enseignant. Ces axes de réflexion sont abordés comme des temps d'expressions singuliers donnant à entendre la manière dont chacun avait construit au cours de son parcours professionnel un rapport personnel aux objets du discours abordés. Les axes de réflexion que nous présentons renvoient aux pics de préoccupations de chaque enseignant.

1.3.1. Profil des préoccupations de VG, professeure de français

- L'appartenance à une « génération Ciné-club » : une expérience vécue à transmettre. VG effectue un retour sur son expérience de lycéenne au sein d'un Ciné-club qui lui avait permis de dépasser le plaisir immédiat de voir des films pour expliquer un de ses objectifs de travail actuels : permettre aux élèves de saisir la dimension culturelle contenue dans les images filmiques analysées.
- Le rôle de l'enseignant : donner aux élèves des repères culturels et méthodologiques pour accéder au sens de l'œuvre cinématographique dont l'importance dans le temps de l'apprentissage concerne deux registres principaux. Un premier registre culturel : au-delà de l'analyse filmique activée en cours est

mise en avant l'importance d'amener les élèves à identifier les filiations qu'entretient le film visionné avec l'histoire du cinéma. (202VG « Mais ça me semble aussi important, à un moment donné, de leur expliquer aussi, d'où vient le film »). Un second registre méthodologique : transmettre aux élèves les outils propres à l'analyse filmique est abordé comme une étape essentielle contribuant à dépasser les impressions premières pour saisir les intentions du réalisateur.

- Des enjeux et des modalités de travail reposant sur l'identification de spécificités et de perméabilités entre domaines. VG insiste sur les jeux de perméabilités à établir entre le champ de la littérature et le domaine cinématographique : confronter des approches permet de repérer des axes d'étude commun, traversant les domaines étudiés (137VG « ça m'est déjà arrivé de montrer une séquence d'un film connu aux élèves pour travailler par exemple sur le point de vue ») tout en pointant des spécificités d'étude générant des postures d'analyse propres à chaque domaine (137VG « Ça c'est intéressant parce que tout d'un coup les élèves prennent conscience justement que regarder un film c'est pas la même chose que lire un texte même s'ils portent sur le même sujet »).

1.3.2. Profil des préoccupations de MB, professeur d'histoire géographie

- Une posture professionnelle spécifique au DLAC. MB opère une césure très nette entre les modalités de travail développées lors des cours liés à la discipline enseignée et celles dédiées au DLAC. Il aborde les séquences DLAC comme une sorte de laboratoire expérimental partagé avec d'autres enseignants dans lequel la classe s'engage. Il insiste sur le renouvellement de la relation Enseignant / Elève / Savoir par rapport aux habitudes de fonctionnement. Faire classe dans le cadre de ces séquences passe par une remise en question des modalités de fonctionnement en vigueur (38MB « Je n'ai pas une compétence en termes de films et de cinéma, une habitude plus grande que les élèves »).
- Une primauté accordée à la prise de parole des élèves. L'accent est mis sur les effets productifs d'une parole partagée entre élèves et enseignants (38MB « L'intérêt c'est que quand la discussion est finie, les élèves ont reconstitué le film. Ils ont reconstitué le film quasiment sur tous les plans - c'est-à-dire, sur le plan narratif, sur le plan de la musique, sur le plan du jeu des acteurs, sur le plan - parfois certains aspects techniques ont été abordés »).

- Un processus d'apprentissage se développant au fil des réactions des élèves. Une attention particulière est portée à la capacité d'écoute et d'attention de l'enseignant vis-à-vis des réactions des élèves qui vont impulser et orienter le cours de l'apprentissage. MB prône une forme de navigation à vue prenant appui sur les paroles et échanges des élèves (161MB « C'est-à-dire moi je ne pars pas de l'analyse, je ne pars pas du vocabulaire, je pars de leur vision du film »)
- Un protocole de travail activant et accompagnant la participation des élèves. Un certain nombre d'indications sont données quant au dispositif de travail déjà expérimentés (élèves répartis en cercle) et aux écueils possibles repérés lors de situations de travail antérieures recourant à l'analyse filmique (dynamique de travail contrariée par un manque de réactivité dans l'exploitation des ressources).

1.3.3. Profil des préoccupations de NR, professeure de français

- L'exploitation disciplinaire de l'analyse filmique. Les interventions ponctuelles reviennent sur quelques expériences passées menées dans des contextes variés (accompagnement personnalisé ou cours de Français) et selon des modalités spécifiques (en co-intervention) pour pointer une dimension disciplinaire difficilement évacuable (35NR (« C'est - c'est compliqué d'en sortir »). L'analyse d'image, fixe ou mobile, passant par le recours à un vocabulaire adéquat que NR prend plaisir à transmettre sont présentées comme faisant partie des contenus d'apprentissage à travailler avec les élèves, au collège comme au lycée.

1.3.4. Profil des préoccupations de JPR, professeur d'arts plastiques

- Etablir une passerelle entre éducation à l'image et création d'images. A partir d'un même objet d'étude, le film, les pistes de travail envisagées par JPR croisent deux registres d'apprentissage, l'un renvoyant à l'éducation à l'image, l'autre à la création d'images. Pour ce qui concerne l'éducation à l'image, l'accent est mis sur un enjeu annoncé comme étant commun à tous les enseignants participant à ce type de dispositif : amener les élèves à adopter une posture de spectateur, un spectateur respectueux de l'espace de projection, la salle de cinéma ou de théâtre, un spectateur capable de dépasser les impressions premières et de prendre du recul vis-à-vis des contenus filmiques qui lui sont proposés. Pour la partie création

d'images, l'objectif visé est d'engager les élèves dans un temps de pratique dont les approches varient en fonction des films étudiés.

- Trouver un équilibre entre la spécificité des disciplines et la mise en place de repères communs. Si cette relation éducation à l'image / création d'images entre en résonance avec l'enseignement des arts plastiques qui mêle approche culturelle et pratique artistique, si l'étude de l'image animée fait partie des programmes d'arts plastiques, est mise en avant la nécessité, pour travailler la cohérence des apprentissages aux yeux des élèves, de dépasser la singularité de la discipline en cherchant des dénominateurs communs (149JPR « C'est un vocabulaire - il faudrait qu'il soit commun, là c'est surtout ça - que pour les élèves ça fasse sens quand on en parle dans tous les cours »).

1.3.5. Profil des préoccupations de MD, professeure d'espagnol

- Elargir l'horizon culturel des élèves. MD met en avant une préoccupation présentée comme une mission professionnelle partagée par l'ensemble de l'équipe enseignante : amener les élèves à découvrir un registre culturel à travers leur participation à ce dispositif académique, déplacer les habitudes de fonctionnement, les repères familiaux et personnels (181MD « On a envie que les élèves s'ouvrent un peu à autre chose et que justement ils acceptent qu'il existe d'autres films, pas forcément ceux qu'ils vont voir »). MD intervient en tant que Référente Culture et en tant que professeure d'Espagnol, avec une alternance de remarques renvoyant à l'histoire de l'équipe enseignante engagée dans le DLAC et de remarques relatives aux élèves et tournées majoritairement du côté des affects.

1.3.6. Profil des préoccupations de OT, professeur de philosophie

- Le cinéma abordé comme un outil de travail permettant d'incarner les concepts philosophiques. OT insiste sur l'importance d'identifier dans le récit filmique proposé aux élèves des notions renvoyant au programme de philosophie. Il revient fréquemment sur le rôle constructif que joue l'analyse des images filmiques dans la compréhension des concepts philosophiques.
- Une conduite de l'apprentissage croisant image et parole à des fins réflexives. Lors des différentes interventions, OT revient sur ses modalités de travail qui reposent

sur un processus de confrontation des images filmiques perçues par les élèves avec sa propre parole. Ce fonctionnement contribue à révéler le sens des contenus philosophiques traités en cours. La parole de l'enseignant joue le rôle de liant entre les images, les élèves et les concepts disciplinaires. Elle déclenche des temps de questionnement à partir des extraits filmiques convoqués pour débloquer le raisonnement et provoquer une prise de conscience de façon quasi fulgurante (1020T « Si, dans le cours sur la perception, d'un seul coup je présente la caverne de Platon, puis ensuite, le rêve chez Descartes, et que je leur montre la scène qui s'appelle Qu'est-ce que le réel dans *Matrix*, ça leur saute aux yeux »).

1.3.7. Profil des préoccupations de FG, professeure d'espagnol

- Un engagement dans le DLAC *via* une double entrée. FG insiste sur une entrée centrée sur les thématiques du programme, avec une exploitation disciplinaire (36FG « C'est que c'est très difficile de faire autrement que par rapport à sa discipline. Enfin, moi je vois par rapport à l'espagnol, quand j'ai regardé *Mercenaire*, j'ai aussitôt vu les notions qu'on avait dans les programmes et j'ai aussitôt vu tous les liens qu'on pouvait faire avec ces notions »). Dans le même temps, ses propos mettent l'accent sur l'importance de maîtriser l'analyse filmique pour croiser forme et fond, sens et technique. Elle insiste sur les techniques d'analyse et opère des parallèles avec l'analyse textuelle.
- Une demande de formation à l'analyse filmique. FG met en avant un déficit de maîtrise technique des outils d'analyse filmique. Selon elle ce déficit porte préjudice au processus d'apprentissage malgré son fort engouement pour le cinéma. Son engagement dans le DLAC qui propose un accompagnement dédié à l'analyse filmique est présenté comme un moyen lui permettant de gagner une forme d'expertise dans le registre de l'analyse filmique.

1.3.8. Profil des préoccupations de DD, professeure de français

- Partager avec les élèves son intérêt pour le cinéma. Cette idée de partager son attrait pour le cinéma avec les élèves est présentée comme la raison principale de son engagement dans le DLAC (13DD « Moi à la base c'est parce que j'adore le cinéma, c'est tout simplement ça, je veux faire partager ça à mes élèves »).

- Travailler de façon souple modalités d'intervention et contenus d'apprentissage visés. Si la mise en place d'une heure de cours bloquée dans le prolongement de la projection du film est présentée par DD comme une modalité de fonctionnement convoquée de façon systématique dans le cadre des séquences dédiées au DLAC, pour le reste, qu'il s'agisse de l'entrée dans l'apprentissage, du processus de travail, des types d'intervention, c'est l'adaptabilité aux circonstances qui prime (13DD « Si j'ai la possibilité de leur distribuer le petit fascicule je le fais, sinon, par exemple je peux leur montrer la B.O. et puis après on travaille un peu dessus »).

Les différents profils professionnels ainsi résumés situent les préoccupations de chaque enseignant au moment de leur entrée dans le DLAC ainsi que dans le protocole de recherche⁶⁶. Les références ponctuelles à des temps de formation antérieurs apportent quelques éléments d'éclairages sur les dimensions motivationnelles et représentationnelles de chacun. L'analyse des réunions de binômes organisées en aval de l'entretien préalable nous a permis de poursuivre ce premier temps d'investigation.

2. Etape 2. Focale sur la construction des objets du savoir et de l'étude

Une lecture attentive et répétée de l'ensemble des verbatims consacrés aux réunions de travail des différents binômes (se) préparant (à) la séquence à venir du DLAC nous a amenée à identifier un certain nombre d'indicateurs :

- Interactions professionnelles
- Recours aux expériences et pratiques antérieures
- Réflexions sur l'élaboration de l'étude
- Visées d'apprentissage énoncées
- Apports de la formation énoncés
- Réflexions sur la conduite de l'étude
- Réflexions sur la participation des élèves.

Nous avons, pour chacun de ces indicateurs, procédé à une analyse croisant les réflexions de l'ensemble des binômes de façon à repérer des préoccupations communes.

⁶⁶ Les profils des préoccupations professionnelles de MM (professeure de mathématiques absente le jour de l'entretien préalable) et de MB, (professeure de philosophie qui ne s'est pas exprimée au cours de l'entretien préalable) n'ont pas été établis.

2.1. Indicateur 1. Interactions professionnelles

Certaines de ces préoccupations concernent plus précisément les modalités d'approche de la préparation de l'étude. Les échanges tournent autour de la nature des savoirs et des contenus d'apprentissage à prendre en charge par chacun des enseignants ainsi que sur les jeux d'équilibre à instaurer entre chaque membre du binôme dans la répartition de ces contenus.

Ont été inventoriés les axes de réflexion suivants : Partager ses idées / Se concerter graduellement / Partager des références / Se compléter / Répartir les approches / Répartir les contenus à exploiter / Diversifier les approches / Soumettre à l'autre son travail / Partager les ressources de travail / Sélectionner en amont les scènes à analyser / Se caler sur le travail de l'autre / Approfondir individuellement son approche / S'enrichir au contact de l'autre / Découvrir de nouvelles modalités de travail/ Découvrir et partager des procédures techniques.

Les autres axes de réflexion concernent davantage le registre des actions à mener et à se répartir lors de la mise en œuvre des séquences. Il est ainsi question de penser sa place et son rôle dans le temps des séances ainsi que son positionnement vis-à-vis des élèves. Il s'agit avant tout de : Se répartir les tâches en situation / Eviter les redites / Fluidifier l'avancée du travail auprès des élèves / Se concerter pour caler les temps de prise de parole / Se répartir les rôles à jouer.

2.1.1. Recoupements possibles

Au-delà de l'inventaire ainsi déroulé des différentes préoccupations identifiées dans les échanges de chaque binôme pour ce qui est de cette question des interactions professionnelles, certains recoupements ont été repérés, communs à l'ensemble des binômes. Nous retenons en particulier deux idées principales :

- L'idée de partage, partage des idées, des références, des procédures techniques, des supports de travail,
- L'idée de répartition, répartitions des contenus d'apprentissage, des contenus à exploiter, des tâches, des rôles.

Ces deux idées sont présentes dans l'ensemble des verbatims et permettent de qualifier, voire de caractériser la nature des interactions professionnelles propres à ce type de programme d'action collective. Cela dit, même si ces axes de réflexion sont

communs à l'ensemble des binômes, il s'avère nécessaire d'en affiner l'approche en spécifiant les variations qui les sous-tendent.

2.1.2. A propos du partage des idées

La mise en commun des idées de chaque enseignant ne relève pas d'une même dynamique temporelle ni d'un même degré d'approfondissement.

Pour les binômes 1, 2, 3 et 4 il s'agit d'une mise en commun graduée partant (1) d'un premier temps de réflexion personnel ou collectif (2) suivi d'un temps de concertation contribuant à faire émerger et partager les premières idées du binôme (3) puis d'un temps de maturation personnelle préparant (4) une dernière phase de concertation consolidant la consistance et la mise en œuvre des premières idées. Ici la concertation vient nourrir la maturation de la réflexion et structurer la séquence : il est prévu d'approfondir ensemble la préparation de la séquence en alternance avec des temps de travail personnels.

Pour le binôme 5 il s'agit d'une mise en commun ponctuelle partant (1) d'un premier temps de réflexion collectif (2) déclenchant la réflexion du binôme et (3) esquissant la trame de la séquence et des interactions. Ici le temps de concertation enclenche le déroulé de la réflexion et de la séquence sans le préciser : il est prévu de peaufiner en aval de la réunion de travail chacun de son côté la préparation de la séquence.

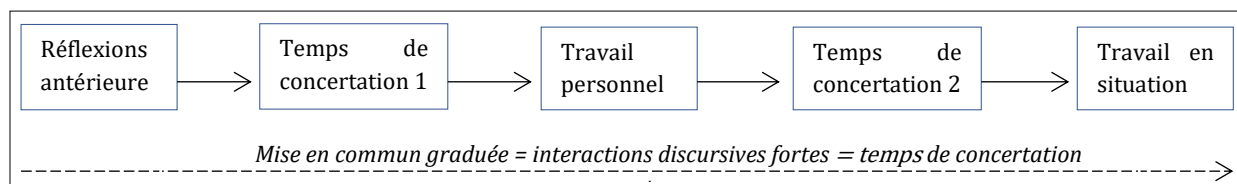
Reprenant à notre compte la classification terminologique du registre des interactions professionnelles élaboré par Marcel et al (2007), il est ici possible de distinguer deux types d'échanges professionnels lors de ces phases de travail préparatoires. Rappelons que d'après ces auteurs la collaboration est « présente chaque fois que plusieurs enseignants travaillent ensemble à la poursuite d'un objectif et d'un projet commun, même s'ils assumeront individuellement leurs tâches face aux élèves » (Marcel et al, 2007, pp. 10-11) alors que la coopération est « effective dans toute situation où les enseignants agissent ensemble, opèrent ensemble et ajustent en situation leur activité professionnelle » (*Ibid.*). Partant de là, nous proposons de distinguer les échanges professionnels coopératifs et les échanges professionnels collaboratifs.

Les échanges professionnels coopératifs (Figure 33) sont ceux au cours desquels les binômes se projettent dans le déroulé d'une réflexion précisant le rôle de chacun et visant à structurer l'élaboration ainsi que la conduite de l'étude. (Binômes asynchrones 1 et 2 ; binômes synchrones 3 et 4). Nous considérons que ces échanges sont portés par des

interactions discursives fortes. La question de la régulation entre pairs est abordée fréquemment : nous sommes sur une conception du temps de concertation soutenue.

Figure 33

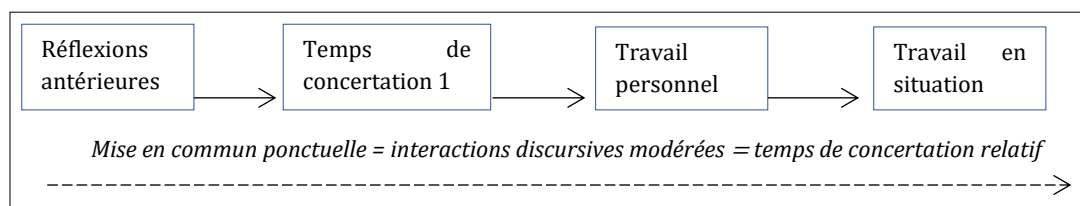
Réunions de travail et échanges professionnels coopératifs



Les échanges professionnels collaboratifs (Figure 34) sont ceux au cours desquels les binômes se projettent dans une amorce de réflexion visant à esquisser dans ses grandes lignes l'élaboration et la conduite de l'étude (Binôme synchrone 5). Nous considérons que ces échanges sont portés par des interactions discursives modérées. La question de la régulation entre pairs est abordée partiellement : nous sommes sur une conception du temps de concertation relative.

Figure 34

Réunions de travail et échanges professionnels coopératifs



2.1.3. A propos de la répartition des contenus d'apprentissage

Si la question de la répartition du travail entre les membres de chaque binôme est évoquée, la nature de cette répartition diffère en fonction de l'importance accordée à la place des contenus disciplinaires dans les visées d'apprentissage.

Pour les binômes 1 et 2, l'idée dominante énoncée est celle de complémentarité : l'accent est mis sur une nécessaire répartition des objets de savoir en fonction des disciplines enseignées. Cette répartition des objets de savoir sert à distinguer les contenus abordés pour éviter les redites et proposer aux élèves un discours différent et équilibré. Chaque enseignant reste expert en sa matière.

Pour les binômes 3 et 4, la préoccupation principale énoncée est celle d'une synergie commune : l'accent est mis sur la répartition des modalités de travail en situation autour

de l'objet filmique. La répartition des modalités de travail sert à réguler les interventions de chacun pour éviter les temps morts et fluidifier l'avancée du temps d'apprentissage. Chaque enseignant se concentre sur le projet de travail commun. Notons que pour le binôme 5 la question de la répartition de connaissances propres à chaque discipline est absente des interactions professionnelles dans la mesure où ce binôme enseigne la même discipline, à savoir la philosophie.

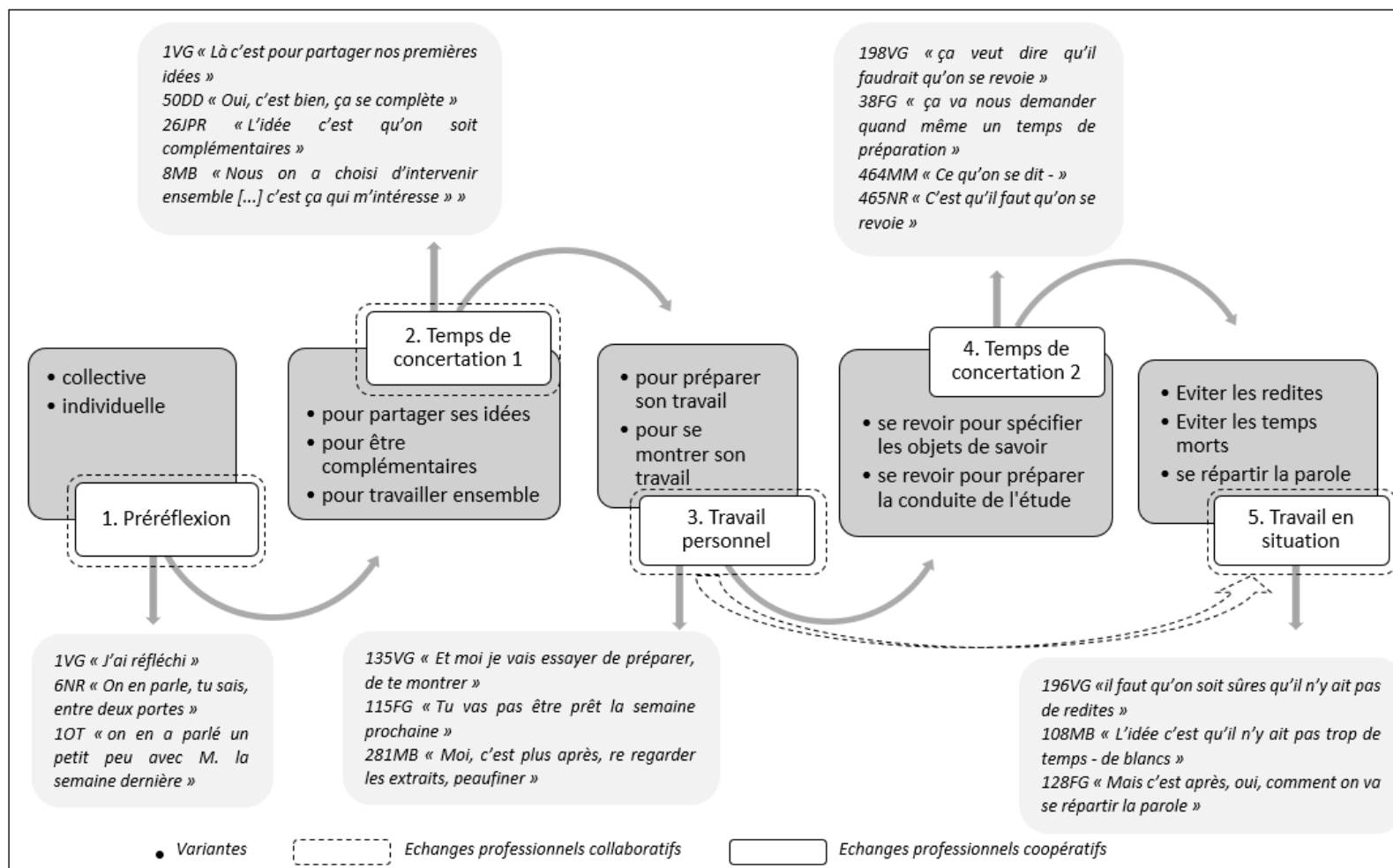
Il nous semble possible ici de compléter ces remarques en renouant avec les concepts de classification forte et faible établis par Bernstein (1973) et définis dans notre revue de littérature⁶⁷. Rappelons que la classification forte renvoie à des programmes différenciant clairement les disciplines entre elles et séparant les objets d'étude là où la classification faible repose sur des frontières floues entre les disciplines et les objets d'étude. Le recours à cette classification nous permet de préciser le profil des prises de parole des différents binômes : pour les binômes 1 et 2 il s'agirait d'une classification forte – chaque enseignant reste concentré sur ses contenus disciplinaires – alors que pour les binômes 3 et 4 il s'agirait davantage d'une classification faible portant sur une approche des savoir plus poreuse.

En guise de synthèse, il semblerait que ces deux idées – de partage et de répartition – entretiennent des rapports de causalité. Pour le premier cas de figure le partage des idées est mis au service de la répartition des connaissances, avec une prise en charge distincte des contenus d'apprentissage, là où pour le second cas de figure le partage des idées est davantage centré sur la conduite de l'étude en situation, plus précisément sur les modalités d'intervention et de régulation de chacun. Afin de résumer visuellement les différentes pistes de réflexion découlant de cette phase d'analyse et de rendre compte de la dynamique discursive de ce temps de travail préparatoire, nous avons réuni et étoffé les deux figures précédemment présentées en y incluant les différentes variantes identifiées (Figure 35).

⁶⁷ Voir Chapitre 2. Section 1.4. Quelle place pour le travail partagé ?

Figure 35

Cheminement discursif des binômes DLAC lors des réunions de travail



2.2. Indicateur 2. Recours aux expériences et pratiques antérieures

Trois des cinq binômes vont plus particulièrement faire référence aux expériences et pratiques antérieures. Il s'agit des trois binômes synchrones 3, 4 et 5. Rappelons que deux de ces trois binômes (3 et 4) sont composés d'enseignants en charge de disciplines différentes (Histoire-géographie et espagnol, français et mathématiques) là où le dernier binôme (5) est composé de deux enseignants assurant tous les deux des cours de philosophie, avec cependant une grande différence en termes d'années d'ancienneté (24 ans d'ancienneté pour l'un et un an pour l'autre au moment de la mise en place du protocole de recherche).

Deux axes de réflexion peuvent être ici pointés. Le premier rend compte de liens établis avec les pratiques habituelles, le second, plus développé, convoque des expériences antérieures menées dans le cadre de dispositifs de type DLAC ou lors d'expériences de co-intervention.

2.2.1. Liens établis avec les pratiques habituelles

Pour ce qui est des pratiques habituelles, sont évoqués des points de recoupement, des similitudes entre les modalités de travail envisagées pour le DLAC et les cours ordinaires. Les différentes remarques relèvent plus précisément du registre des contenus ou du registre des modalités de travail.

Pour ce qui est des contenus, les enseignants mettent en avant :

- Le fait de travailler, comme en cours, sur les thématiques et les notions des programmes (37MB « On a travaillé sur les thématiques du programme » 38FG « Oui, oui, les notions de langue »). La prise en compte des thématiques et notions dans le cadre de ce type de dispositif est perçue par les enseignants comme étant rassurante pour les élèves (40MB « Ils ne partent pas dans l'inconnu, mais ils savent qu'ils ont à chercher quelque chose et à le raccrocher à quelque chose qui est connu »).
- Le fait d'exploiter des références cinématographiques dans les deux cas (149IC « Et dans le livre de philo, donc, que vous avez comme support de travail – c'est systématiquement une entrée par le biais cinématographique ? » 1500T « Oui »).
- Le fait de relier le film à des références théoriques comme cela se pratique en cours pour aider les élèves à trouver des réponses à leurs propres questions (2440T « Le

texte par lui-même je trouve apporte de la délivrance »). Là aussi, comme pour l'exploitation des thématiques ou notions du programme, le recours aux références théoriques disciplinaires est perçu comme étant rassurant pour les élèves (227 OT « Leur donner toujours un support, moi je trouve que ça les rassure toujours »).

Pour ce qui est des modalités de travail, les enseignants mettent en avant :

- Le fait d'être habitués, côté élèves, à être enregistrés dans le cadre des cours de langue (185JPR « Oui, sur les dialogues, ils vont les parler, leurs dialogues, et - » 186MD « Oui, c'est ça, là ils vont les créer, donc - » 187JPR « Après vous faites souvent ça, hein, enregistrer les élèves » 188MD « Tout à fait »).
- Le fait de solliciter la parole des élèves lors des cours habituels tout comme lors des séances dédiées au DLAC. Le binôme 5, regroupant deux enseignants de philosophie, revient sur la pratique récurrente du débat d'opinions dans leurs cours (217 OT « Ben - ce sont les dialogues de Platon. C'est-à-dire, on laisse parler l'autre, jusqu'à temps qu'il finisse par dire des choses contradictoires. Et là on les souligne »). Le binôme 3, regroupant un enseignant d'histoire-géographie et une enseignante d'espagnol, échange autour de l'habitude de prendre appui sur la parole des élèves dans leur pratique quotidienne (84FG « C'est vrai qu'en langue on est plutôt habitués. On part toujours de ce que disent les élèves, donc, ça va pas trop nous dépayser ». 108MB « Oui, disons que - moi dans la pratique que j'ai - enfin - on parle quand même beaucoup - enfin, les élèves parlent. Moi je privilégie la prise de parole d'un élève plutôt que la mienne »). Cette question de la place accordée à la prise parole des élèves va amener certains enseignants à s'interroger sur leur propre posture dans le temps des interactions avec les élèves (109FG « C'est-à-dire qu'on dirige beaucoup » 110MB « On dirige, oui, on dirige. Mais c'est quand même - il y a quand même une certaine fluidité »).

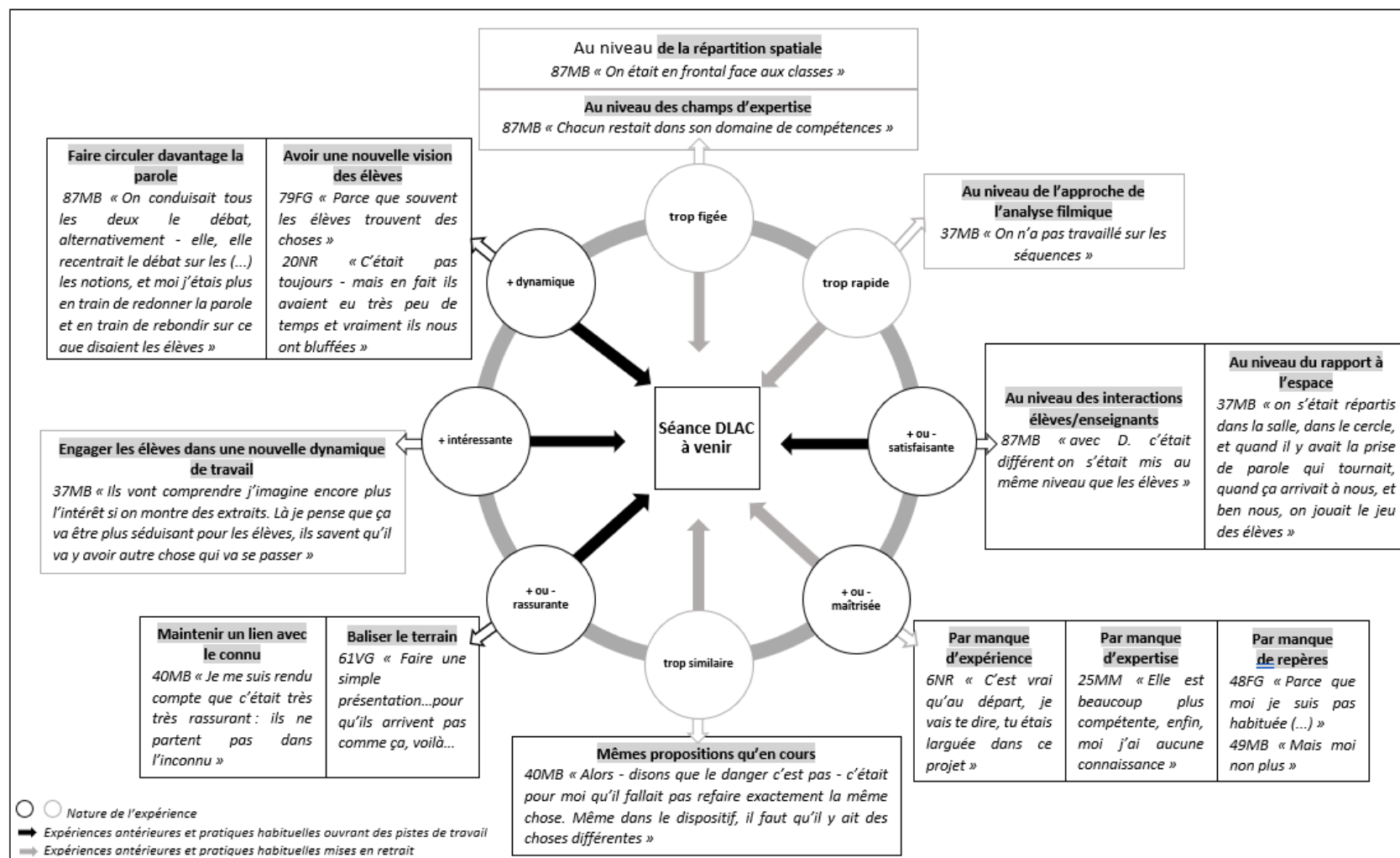
2.2.2. Expériences et pratiques antérieures

Les propos des binômes naviguent ici entre connu et inconnu. Ils pointent des reprises ou des prolongements possibles en lien avec les pratiques habituelles tout en faisant part de changements de cap dans la manière de penser et construire ces séances dédiées au DLAC. Il s'agit ainsi de « baliser le terrain pour les élèves », de « rester dans le connu » et de les « raccrocher à la culture disciplinaire pour les rassurer » tout en proposant des

« modalités de travail différentes » et du « changement » en « intervenant autrement ». Il est question également de « se rapprocher des pratiques habituelles » et de « rendre compte d'expériences antérieures » liées aux « domaines de compétences de chacun », mais dans le même temps de « prendre du recul » et de « questionner les pratiques habituelles » de façon à « aborder les notions différemment », d'« innover » en exploitant les « extraits filmiques » tout en optimisant la « parole des élèves ». Les échanges entre binômes jouent le rôle d'un curseur oscillant entre l'évocation de pratiques usuelles et l'annonce d'infléchissements des modalités de travail. La présence dans les extraits des verbatims d'une quarantaine d'adverbes d'intensité donne à ces échanges une dimension prospective. La mise en commun d'une réflexion partageant une pluralité de remarques contribue à ébaucher peu à peu sans la figer une trame de travail pour la séance à venir. Au cours des échanges les enseignants éliminent de façon plus ou moins explicites certaines orientations considérées comme peu efficaces (2910T « Oui là je vois absolument pas ce que ça leur apporterait ») ou décevantes et pointent à contrario des pistes à retenir pour les séances à venir (105FG « Est-ce que là tu penses qu'on peut faire pareil ? » 106MB « Ah oui, oui, je pense, oui »). Sont ainsi mises de côté les expériences ayant généré des modalités de travail « trop » figées, « trop » rapides ou « trop » proches de ce que les élèves pouvaient vivre au quotidien. Au cours des échanges, chaque membre du binôme rend compte de certaines situations en mettant l'accent sur différents axes de réflexion éclairant la nature des cours évoqués. Les questions relatives à la répartition spatiale, aux interactions entre les enseignants et les élèves ainsi qu'à la progression de la séquence occupent une grande partie des échanges. Le fait de se remémorer ces expériences et d'en partager la teneur avec son binôme en vue de la séquence à venir réactualise le passé tout en lui conférant une nouvelle dimension. La mise en relation de ces expériences antérieures contribue ainsi à opérer un travail de filtrage mettant en perspective d'éventuelles modalités de travail à co-construire. La Figure 36 rend compte de cette dynamique consistant à convoquer des expériences et des réflexions mises en avant ou mises en retrait dans le but de circonscrire le terrain de travail à venir. Nous avons choisi de recourir aux mêmes types d'adverbes d'intensité de façon à préserver la dimension prospective des échanges établis entre enseignants d'un même binôme. Rien de définitif dans cette figure dans laquelle nous avons avant tout cherché à capter sans les figer les sinuosités des différents propos tournant autour d'un objet de préoccupation partagé par chaque membre du binôme : l'élaboration d'une séquence dédiée au DLAC.

Figure 36

Projection des expériences antérieures dans la séance à venir



2.3. Indicateur 3. Réflexions sur l'élaboration de l'étude

Lors des lectures successives des extraits de verbatims consacrés aux différentes remarques des enseignants faisant émerger des axes d'apprentissage pour la séance à venir, nous nous sommes interrogée sur le temps conséquent et récurrent consacré au retour sur le film et nous avons identifié une dynamique de réflexion commune aux différents binômes alternant trois temps forts.

2.3.1. Les différents temps forts

Le premier temps fort concerne une phase d'immersion dans la diégèse du film, au sens sourialien du terme. Dans son lexique de *L'univers filmique*, Etienne Souriau définit la diégèse comme « tout ce qu'on prend en considération comme représenté par le film » (Souriau, 1951, p. 237) – le « tout » de cette définition englobant trois aspects majeurs : le temps, l'espace et le personnage (Boillat, 2009). Il complète cette définition en y rattachant « ce qui appartient, “dans l'intelligibilité” (comme le dit M. Cohen-Séat) à l'histoire racontée, au monde supposé ou proposé par la fiction du film » (Souriau, 1953, p. 7). Cette intelligibilité renvoie au récepteur du film dans la mesure où « dès le tournage, en posant sa caméra, le réalisateur circonscrit un espace et cette détermination spatiale anticipe ce que verra son spectateur, son point de vue au sens premier » (Brisset, 2017, p. 7). Lors des échanges, les enseignants se livrent ainsi à une activité sémiotique au cours de laquelle « de multiples procédés de redoublement et de feedback interviennent et se soutiennent mutuellement » (Eco, 1979, p. 54). Ils se remémorent la trame narrative du film en croisant avec leur binôme les souvenirs qu'ils peuvent en avoir (154NR « Parce que tu te souviens de la première scène, où là, on voit les deux - »). Deux phases, renvoyant à la double définition donnée *supra* de la diégèse, se font alors écho : une phase de restitution du texte filmique et une phase d'interprétation renvoyant au destinataire de la représentation. Ces deux phases nous semblent entrer en résonance avec ce qu'Umberto Eco nomme la « coopération textuelle » du lecteur au cours de laquelle « le lecteur confronte la manifestation linéaire du texte au système de règles fournies par la langue et par la compétence encyclopédique à laquelle par tradition cette même langue renvoie » (1979, p. 79). Au gré des retours sur et dans l'histoire du film, un certain nombre de détails ou d'impressions sont ainsi partagés et donnent à entendre une forme de glissement de l'histoire du film restituée par chaque enseignant vers un récit filmique actualisé dans le

temps d'un échange à deux voix et à deux regards (10DD « Oui, ces allers retours, physiques ou pas d'ailleurs - parce qu'il a la nostalgie aussi - il a en même temps le traumatisme de son père – bon - c'est des allers retours pas seulement dans le voyage, c'est aussi dans la tête hein - le fait qu'il soit marqué comme ça, et par son histoire personnelle, son enfance son père etc...l'absence de la mère quand même, parce que - il n'y a pas de mère. Il y a une grand-mère, mais - » 11VG « Il y a une grand-mère quand même » 12DD « Oui, il y a une grand-mère – et - et voilà, et puis il arrive dans un monde bien plus féroce que ce qu'il pouvait penser »). Le récit filmique qui s'élabore au fil du croisement des interprétations de chacun et qui actualise les structures discursives du film constitue un dénominateur commun au sein duquel les enseignants vont aller puiser les contenus d'apprentissage de leurs séquences à venir. L'activité sémiotique évoquée *supra* entre ici en résonance avec le processus de sémiotisation des contenus (Schneuwly et al., 2006), l'un et l'autre étant reliés dans le système didactique transversal dédié au DLAC par l'artefact filmique.

Le deuxième temps fort concerne ce déroulé narratif et réflexif activé par les enseignants qui est cependant ponctué par des remarques plus ciblées opérant des recoupements avec les contenus disciplinaires de chaque enseignant (39JPR « On travaille sur l'expressionnisme qui est un courant qui vient après les guerres [...]. Donc, pareil, le film va venir aussi comme une autre expression de la - de la - barbarie »). Ces recoupements sont soit mis en lien avec des séances en cours ou assurées récemment (40MD « Oui, et du coup moi j'avais beaucoup de séquences filmiques dans la séquence que j'étais en train de faire : j'ai travaillé sur *También la lluvia* »), soit mis en correspondance avec des enjeux plus généraux relevant des objectifs de travail habituels (16IC « Parce que ça, ça rentre en lien avec, vous // » « 17OT Le programme. Oui, il y a toute une partie du programme qui s'appelle La Culture »). Le partage de ces remarques est balisé par tout un réseau de notions entrant en résonance avec le champ disciplinaire et venant rythmer la lecture et la perception du film (8DD « Moi ce qui m'intéresserait le plus, en fait, c'est le côté - déracinement. Voilà, le déracinement et les différences de culture »). La lecture croisée du film est ainsi passée au tamis disciplinaire et notionnel. Les différents échanges, en alternant déroulé narratif et focale notionnelle, donnent à entendre deux registres réflexifs portés par les enseignants dont le travail consiste à rattacher « les espaces de non-dit ou de déjà-dit restés en blanc » (Eco, 1979, p. 29) contenus dans le texte filmique à la mise en texte du savoir disciplinaire (Mercier, 1985).

La fluidité narrative des échanges se recentre alors sur des axes de réflexion à exploiter. L'actualisation progressive des structures discursives du film générée par les binômes est ainsi ponctuée par des mouvements synthétiques contribuant à défricher et préparer le terrain des apprentissages à venir. Dans la mesure où les enseignants situent leurs réflexions à la confluence de ce double registre – déroulé narratif circulant dans la diégèse du film et focale notionnelle ancrée dans le texte du savoir (Mercier, 1985), nous les qualifierons de « spectateurs-enseignants coopérant » ou de « destinataires-enseignants coopérant » en référence aux réflexions développées par Umberto Eco dans sa théorie sémiotique de « Lecteur Modèle » coopérant. Cette théorie stipule qu'un auteur « prévoira un Lecteur Modèle capable de coopérer à l'actualisation textuelle de la façon dont lui, l'auteur, le pensait et capable aussi d'agir interprétativement comme lui a agi générativement » (Eco, 1979, p. 56). Les propos d'Eco évoquant la notion de « destinataire » avant de se centrer sur celle de « lecteur » – « puisque dans ce livre nous avons décidé de nous occuper uniquement de textes écrits (...), nous parlerons désormais de "lecteur" au lieu de destinataire » (1979, p. 51) – il nous a semblé possible d'effectuer cette transposition du domaine littéraire au cadre de notre recherche.

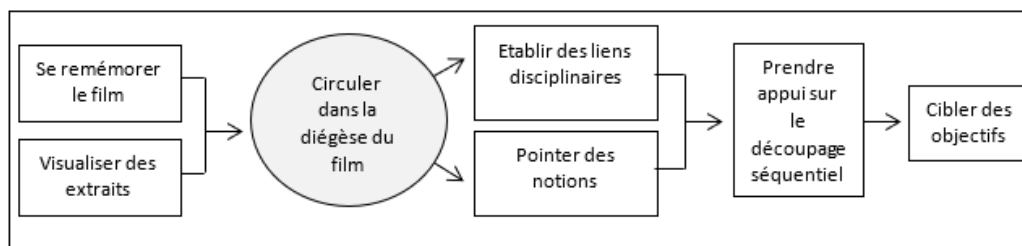
Le troisième temps fort concerne le recours à un filtre disciplinaire et notionnel dans le temps de réception du film va de pair avec l'identification de scènes qui va générer un découpage séquentiel de l'objet filmique (244MM « On va regarder toutes les autres entrées. Ces deux-là, ce sera les deux premières qu'on regarde. Et on va sélectionner »). C'est ainsi qu'au fur et à mesure des échanges ou au détour d'un échange, la circulation dans la diégèse du film se modifie pour se centrer sur une scène précise, une entrée du film. La fluidité narrative laisse alors place à un processus de parcellisation filmique et notionnelle relié aux axes de réflexion évoqués. Cette focale sur le découpage séquentiel de l'objet filmique va en effet s'accompagner d'un recentrage donnant forme à un objectif de travail (33VG « J'aimerais montrer comment, au départ, enfin, dans cette séquence, il y a des aspects qui sont quand même des aspects documentaires »). Le travail de sélection des séquences filmiques ainsi amorcé se structure au fil des échanges. Il donne lieu à des temps de concertation plus ou moins longs entre binômes et dans tous les cas incontournables – l'ensemble des binômes faisant état de cette nécessité de recourir à une coupe sélective de l'objet filmique pour faire émerger les objets de savoir. Des extraits significatifs sont proposés pour chaque binôme :

- Binôme 1 : 16JPR « Donc il y a vraiment un travail temporel, un travail de découpage temporel ».
- Binôme 2 : 49VG « Alors après il faut choisir les séquences, il faut – toi aussi je pense que tu vas - » 50DD « Alors moi, la séquence de l'aéroport, elle y est. Le premier choc avec les voitures, là ».
- Binôme 3 : 28 MB « Oui, mais peut-être que ces scènes on les a déjà sélectionnées, nous - auparavant ».
- Binôme 4 : 337MM « Est-ce qu'on regarde du coup le passage - le passage où il pleure, où il trouve la Bible - bon il est très beau il est super bien construit, mais on est un peu en dehors de notre - et en même temps, c'est un moment de construction ».
- Binôme 5 : 81OT « On leur montre en effet la scène du banquet. Avec la scène du cochon. A la rigueur la scène d'ouverture, avec le fait qu'il est pris dans la masse, ou dans la nasse, tout le temps »).

Nous proposons dans la figure 37 une synthèse des remarques relatives à cette dynamique de réflexion de façon à rendre visible, lors de cette phase de concertation (qualifiée de temps de concertation 1), la manière dont les différents temps de parole contribuent à co-construire un cheminement réflexif partant de l'objet filmique pour cibler des objectifs d'apprentissage propres à cette séquence dédiée au DLAC.

Figure 37

Binômes DLAC. Concertation 1. Objet filmique-contenus d'apprentissage



2.4. Indicateur 4. Visées d'apprentissage énoncées

Pour ce qui est des objectifs d'apprentissages ciblés, nous avons pris appui sur les différents types d'énoncés rendant perceptible un processus de recentrage sur un enjeu spécifique (8DD « Moi ce qui m'intéresserait le plus [...] ; 15VG « Moi ma problématique,

c'est [...] » ; 7MD « On est partis sur [...] ; 94 FG « Oui, oui, c'est vraiment le but, oui » ; 127MM « On veut qu'ils en sortent un [...] ». Ces attentions portées aux intentions énoncées au sein de chaque binôme a permis de faire émerger des catégories d'objectifs que nous avons regroupées en quatre domaines non exclusifs l'un de l'autre – quatre domaines entrant en résonance avec les domaines d'apprentissage des divers enseignements artistiques en vigueur dans le système éducatif français :

- le domaine culturel, avec des préoccupations liées aux genres cinématographiques ;
- le domaine méthodologique, avec la volonté d'engager les élèves à développer leurs compétences langagières ainsi que leurs regards critiques ;
- le domaine artistique, centré sur l'appréhension des processus créatifs du cinéma ainsi que sur la découverte des effets de l'écriture cinématographique sur les intentions du réalisateur ;
- le domaine technique, en lien avec les processus de montage visuel et sonore.

Si l'ensemble des binômes convoque plusieurs domaines tout au long des propos échangés, il est cependant possible de repérer certaines tendances plus ou moins marquées pour chacun d'entre eux. C'est ainsi que pour les binômes 2 et 4, les dominantes culturelles et artistiques s'imposent, là où le binôme 1 est davantage orienté vers une dominante technique et artistique. Quant aux binômes 3 et 5 la tendance est plus méthodologique et culturelle. Nous rendons compte dans le tableau 28 des différents axes de travail identifiés pour ces catégories en intégrant pour chacune d'entre elles des extraits de verbatim ayant contribué à les spécifier.

Tableau 28

Objectifs identifiés lors des réunions de travail préparatoire DLAC

Visée artistique	Processus créatifs du cinéma
	34MM [...] qu'est-ce qu'une séquence, qu'est-ce qu'un plan... le cadre, du coup, qu'est-ce que le montage ? Et essayer de les faire réfléchir : en quoi le montage est un vrai choix esthétique et narratif...
	Effets de sens à l'œuvre dans la création cinématographique
	115MM [...] Et donc, les faire réfléchir sur, voilà, comment il a filmé...de la vraie analyse d'image. Et à chaque fois essayer d'en tirer...de voir ce que ça permet de comprendre sur le personnage...

	Ecriture cinématographique
	31VG « Et comment, par certains procédés cinématographiques il arrive à basculer du documentaire au ... cinéma – au vrai cinéma »
Visée culturelle	Langage cinématographique
	95MB Pour moi c'est ça. Et qu'ils prennent en compte tous les aspects d'un film. Qu'ils s'accrochent pas simplement à la narration ou à l'aspect dramatique ou...mais qu'ils essaient de, d'avoir un regard assez ouvert sur différents aspects du film.
	Genres cinématographiques
	29VG [...] Donc, moi ce qui m'intéresserait, à travers deux ou trois séquences, c'est de montrer comment on passe de l'aspect documentaire à l'aspect d'un récit cinématographique et même d'un récit mythique.
Visée méthodologique	Compétences langagières
	167JPR [...] au niveau du vocabulaire – toi tu vas plutôt travailler sur le vocabulaire...
	168MD Humm... <i>acquiesce</i> ... Sur la structure de la langue, oui.
	Développement d'un regard analytique critique
	¹⁰ FG Et parce que je voulais qu'ils regardent aussi le film avec un œil critique et déjà avec l'idée de ce qu'on va pouvoir exploiter en relation avec les notions. Je leur ai dit vous regardez le film avec l'œil du professeur de langue...
Visée technique	Processus de montage visuel et sonore
	7MD Oui...donc, du coup on est partis sur un travail sur des bandes d'annonce, si c'est bien ça...8JPR Voilà : faire des bandes d'annonce

Précisons que ces domaines et tendances ne peuvent être appréhendés que comme des orientations venant ponctuer plutôt que figer le propos de chaque binôme. Nous cherchons pour l'heure à poser des repères sans perdre de vue que les différents indicateurs abordés jusqu'à présent dialoguent les uns avec les autres et participent d'une même dynamique : nourrir les orientations de la séquence DLAC à venir en termes de contenus. L'indicateur suivant, consacré aux apports de la formation, participe d'un même mouvement.

2.5. Indicateur 5. Apports de la formation énoncés

Lors des échanges il est fait état de plusieurs types de formation :

- Des stages d'équipe. Le premier a eu lieu en amont de cette réunion de travail et a porté sur le film auquel est consacrée la séance à venir, le second formera les enseignants sur les autres films.
- La mise à disposition d'un document pédagogique édité par le partenaire culturel et comprenant des pistes d'analyse et de travail.
- Un temps de rencontre entre le réalisateur, les élèves et les enseignants, dans la salle de cinéma suite à la projection du film.

Concernant le stage d'équipe, il ressort des échanges :

- Que la formation a été adaptée aux attentes et aux besoins des équipes puisque les apports consacrés au langage cinématographique ont été introduits de façon ciblée, approfondie et appropriée aux demandes des enseignants *via* la médiation de la référente culture de l'établissement.
- Que la formation, en étant adaptée et consacrée à l'équipe enseignante, a aménagé des temps d'échange personnalisés autour de l'entrée dans l'histoire de la réalisation du film apportant des éclairages venant compléter les apports institutionnels.
- Qu'il reste encore des attendus en termes d'apports techniques pour les binômes engageant leurs élèves dans un processus de montage sonore et visuel.
- Que la formation conforte certains choix effectués par les enseignants lors de la préparation de l'étude.
- Que la formation, en amenant les enseignants à découvrir certains biais d'analyse, sert de ressource de travail pour les séances dédiées au DLAC .
- Que ces ressources de travail ouvrent des perspectives de travail sans pour autant brider les orientations de chacun.

Le document pédagogique représente une ressource pour étayer, approfondir les contenus d'apprentissage visés, plus particulièrement en lien avec le découpage séquentiel évoqué précédemment. Il sert secondairement de caution pour valider les axes d'apprentissage retenus par un ou plusieurs enseignants. Quant à la rencontre à venir entre le réalisateur, les élèves et les enseignants, elle est perçue de façon plutôt positive car promettant un échange fécond.

L'importance accordée à ces temps de formation, en termes de ressources et de caution, peut s'expliquer dans la mesure où le champ d'investigation dont il est question lors de ces séances dédiées au DLAC ne s'inscrit pas totalement dans la situation

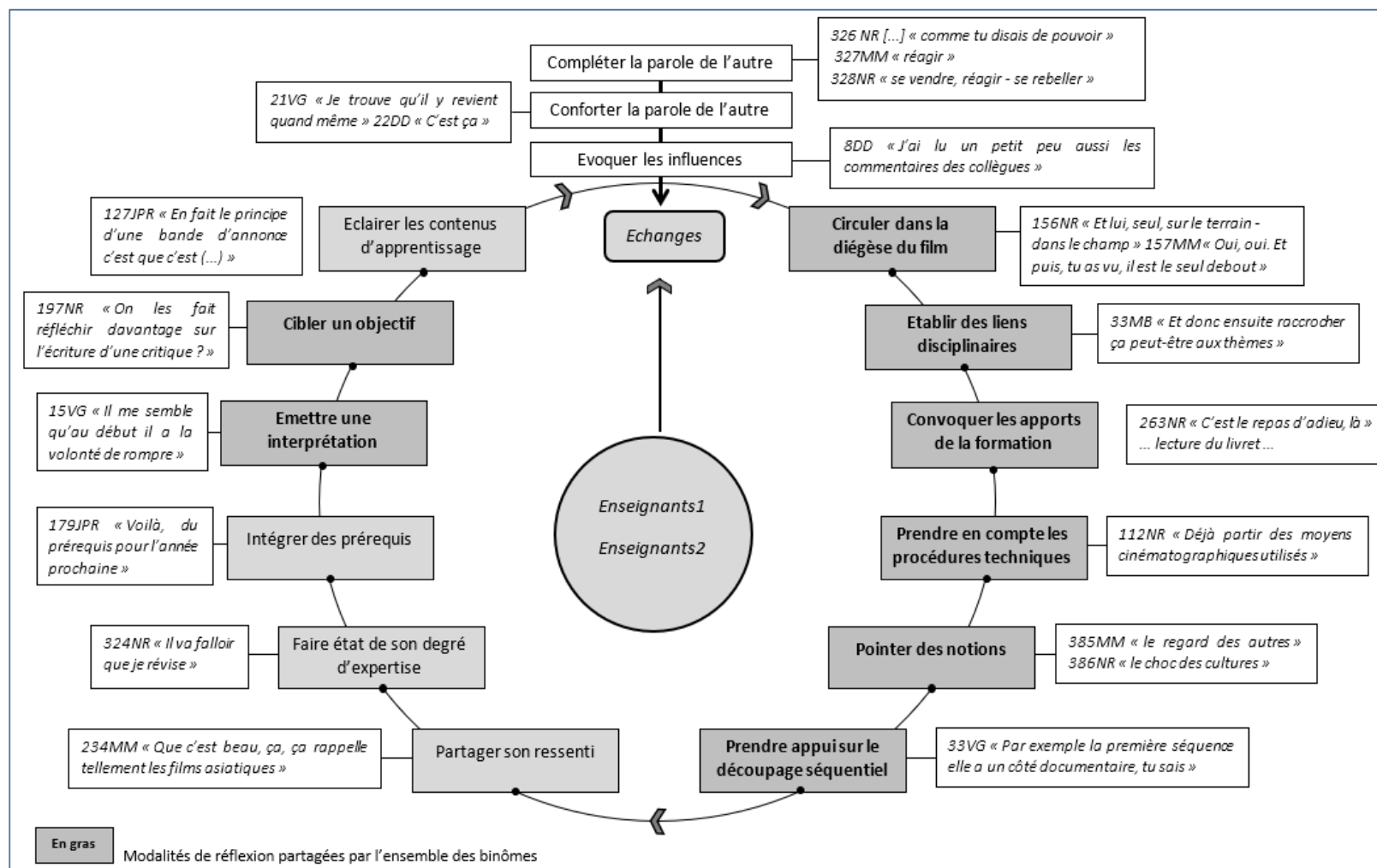
contractuelle habituelle engageant les enseignants à composer avec un programme d'étude aux contenus disciplinaires spécifiques. Nous renouons ici avec le développement que nous avons consacré *supra* à la présentation des différents constituants des systèmes didactiques principaux. Le programme d'étude échappant donc dans ce type de dispositif pour partie aux enseignants, recourir aux documents de travail et contenus apportés par la formation permet d'apporter une légitimité sociale et culturelle sous-tendant la structuration de l'étude (Chevallard, 1997). Au détour des échanges, certains enseignants font état d'une situation de travail inédite pour eux car exempte du niveau d'expertise habituel (205JPR « En fait, on n'a jamais fait ça donc, on est - on part un peu à l'aveugle »). Ce faisant, l'ensemble des contenus abordés ou identifiés lors des temps de formation sont perçus par les enseignants comme des données contribuant à co-constituer un champ d'expertise nouveau tout en ménageant des passerelles avec les pratiques habituelles et les expériences passées (Voir Indicateur 2)⁶⁸.

Pour l'heure, nous sommes en mesure de faire un point d'étape avant de basculer sur les indicateurs liés à la conduite de l'étude. Ce point d'étape prend la forme d'une synthèse regroupant les principaux axes de de réflexion ayant nourri nos analyses consacrées à la préparation de l'étude. La figure 38 inclut l'ensemble des indicateurs traités jusqu'alors de façon à établir entre eux des jeux de porosité et propose un traitement visuel (Caractères en gras) rendant perceptibles les points de récurrence inter binômes. Ces points de récurrences (Circulariser dans la diégèse du film / Etablir des liens disciplinaires / Convoquer les apports de la formation / Prendre en compte les procédures techniques / Pointer des notions / Prendre appui sur le découpage séquentiel / Emettre une interprétation / Cibler des objectifs) nous permettent de poser les premiers repères de ce qui pourrait contribuer à caractériser les différents constituants de ces séances dédiées au DLAC. Les deux derniers indicateurs – réflexions sur la conduite de l'étude et réflexions sur la participation des élèves – devraient nous permettre de compléter cette investigation reposant sur les intentions énoncées par les différents binômes.

⁶⁸ Nous reviendrons sur cette remarque ultérieurement.

Figure 38

La préparation de l'étude. Réflexions lors des réunions de travail DLAC



2.6. Indicateur 6. Réflexions sur la conduite de l'étude

L'analyse des extraits de verbatims consacrée aux réflexions des différents membres des binômes au sujet de la conduite de l'étude nous a amenée à identifier cinq principaux axes de discussion. Ces axes de discussion ont porté sur les questions de gestion du temps, de gestion de l'espace, des outils de travail, de l'exploitation de l'objet filmique et de la progression du travail. Il ressort de chacun de ces axes de discussion un certain nombre de remarques communes aux différents binômes ou développées plus spécifiquement au sein d'un binôme.

2.6.1. La gestion du temps

Une grande partie des échanges va tourner autour des contraintes de répartition horaire. La programmation du film à partir duquel la séquence dédiée au DLAC va se structurer arrive en cours de trimestre. Les enseignants et leurs élèves sont engagés dans des cours dits ordinaires dont il va falloir suspendre pour un temps le déroulé afin de basculer dans d'autres axes de travail portés par d'autres modalités de fonctionnement. Il s'agit ainsi de trouver un juste équilibre entre dégager un temps spécifique dédié à ces nouveaux enjeux d'apprentissage et maintenir les attendus et avancées du programme (73VG « Bon, moi j'ai un programme aussi comme toi, donc, je ne peux pas non plus consacrer trop d'heures dans l'année à ça »). Les interventions étant assurées par des binômes d'enseignants synchrones ou asynchrones auprès de classes fonctionnant par moments en groupes subdivisés en fonction des semaines de cours, il s'avère nécessaire de trouver des créneaux compatibles pour tous.

Par ailleurs, si les enseignants en charge de cette intervention se déroutent de leurs cours habituels, dans les autres disciplines, les cours et les évaluations se poursuivent, les conseils de classe vont avoir lieu. Il s'agit là aussi d'implanter correctement ces séances de façon à ce que la charge de travail des élèves ne s'en trouve pas accentuée, voire même d'établir des passerelles entre les séquences dites ordinaires et la séquence dédiée au DLAC (38MD « Donc, ça colle parfaitement avec la séquence que je suis en train de faire : on est dans la suite » 39JPR « Mais nous aussi, hein »). Une fois prises en compte ces différentes contraintes, il s'avère également nécessaire de réfléchir à la manière de positionner les différentes séances dans un laps de temps resserré afin de maintenir une bonne dynamique de travail. Ce souci de concentrer les interventions dans un laps de

temps resserré revient de façon récurrente dans les échanges. L'enjeu est double : introduire une séquence de cours distincte des cours ordinaires sans venir déstabiliser les jeux d'équilibre instaurés quotidiennement entre équipes enseignantes, classes et groupes classes ; travailler dans le vif du souvenir que les élèves auront du film afin de rester dans une mémoire immédiate préservant les impressions ressenties lors de la projection du film. (125DD « Ils auront tout en mémoire là »).

Situer la séquence par rapport aux contraintes ordinaires mais aussi par rapport à la date de projection du film, articuler les séances entre elles pour ne pas perdre en route la dynamique et les contenus d'apprentissage, telles sont donc les préoccupations qui ressortent des différents échanges entre enseignants lors de ces réunions de travail, tous binômes confondus.

2.6.2. La gestion de l'espace

Un binôme, le binôme 3 d'histoire-géographie et d'espagnol, s'interroge sur la manière de répartir les élèves dans la salle de classe, par rapport aux enseignants mais également par rapport à l'écran sur lequel les extraits filmiques vont être diffusés (112MB « Oui, c'est ça, moi j'imagine que voilà, il faut que les élèves soient comme ça et l'écran est ici »). Il s'agit de mettre en place une nouvelle répartition spatiale de façon à modifier le positionnement habituel des élèves (12MB « Ensuite moi ce qui m'intéressait c'était d'être ensemble, avec la classe. Pas forcément - pas face à la classe, donc, peut-être une disposition qui soit pas une disposition ... » 13IC « Frontale » 14 MB « Frontale »). La préoccupation annoncée est de donner plus de place à la parole des élèves (14MB « Pour que la parole se libère un petit peu plus ») tout en articulant ces prises de parole aux projections d'extraits filmiques⁶⁹.

2.6.3. Les outils de travail

Plusieurs pistes sont évoquées : les outils des élèves, en lien avec le travail personnel à réaliser à la maison, ou en lien avec le travail fait en classe, et les outils des enseignants utilisés en amont et en aval du cours ainsi que ceux exploités pendant le cours.

Pour les outils en lien avec le travail personnel à réaliser à la maison, un seul binôme, le binôme 1 (de français et d'espagnol) y fait référence. Il s'agit de mettre en place un

⁶⁹ Nous renouons ici avec les contenus des profils des préoccupations professionnelles des enseignants présentés dans la Section 1.3. de ce Chapitre.

Padlet permettant de visionner autant de fois que souhaitées les extraits filmiques et d'avoir accès à des exercices ou à des fiches de vocabulaire.

Pour les outils exploités en cours, il peut s'agir, côté élèves, de fiches de travail comportant des informations et des questions, du vocabulaire d'analyse filmique, voire d'outils consacrés au montage filmique. Certains enseignants engageant leurs élèves dans un travail de création (61JPR « Non mais nous, on crée, nous - on crée »), il est question de prendre appui sur des outils permettant aux élèves de mener à bien leur travail (95JPR « J'ai fait installer des logiciels de montage »).

Pour les outils exploités par les enseignants, il peut s'agir d'outils de communication visuelle tel que le tableau (212 OT « Ils vont nous répondre pas mal de choses - donc, ce serait même les inscrire au tableau, en disant, ben toi, tu penses ça et ça - et revenir sur chaque terme »).

En aval de la séquence enfin, un des binômes envisage d'utiliser les ressources du site du lycée pour publier le travail réalisé (89JPR « Oui, voilà. Et on peut publier sur le site du lycée »).

2.6.4. L'exploitation de l'extrait filmique

Les différents binômes placent au centre de leurs préoccupations le choix des séquences à sélectionner pour chacune des séances, cette sélection relevant à la fois des contraintes pratiques – combien d'extraits de séquences par séance – et des intentions visées. Ces extraits filmés viennent rythmer la progression du cours. Ils sont au cœur de la dynamique de travail et donnent lieu à des stratégies de monstration visant à servir les orientations des séquences. Si l'éventualité de se passer d'un temps de visionnage est envisagée (86OT « Oui, après ils les auront en tête, donc, si on n'a pas le temps, on peut aussi simplement les rappeler - puisqu'ils les auront normalement en tête »), elle reste toutefois très marginale. L'exploitation en situation de certains extraits filmiques apparaît en effet comme un constituant majeur du DLAC, distinct de ce que les enseignants ont pu expérimenter dans d'autres dispositifs consacrés à l'analyse filmique (MB54 « Déjà le fait de montrer des scènes, ça, ça sera totalement différent, ça ils l'ont pas fait avec nous »). Nous avons vu que chaque binôme lors des réunions préparatoires consacrait un temps important de ses échanges à s'accorder sur les séquences qu'ils exploiteront en cours avec leurs élèves en reprenant par moments à leur compte la terminologie proposée dans le livret pédagogique du partenaire culturel (« la scène du fouet », « la scène du cochon »,

« la scène du banquet », « la scène de la correction » ...). Le recours à ces extraits est utilisé pour servir d'embrayeur de réflexions, de discussions et d'analyses menées en classe.

2.6.5. La progression du travail

Sans qu'une concertation n'ait eu lieu entre les différents binômes, tous font état d'un même scénario de cours prenant appui sur deux étapes.

La première étape consiste à poser quelques repères en amont du film. Il est question de donner quelques informations ou de revenir sur le vocabulaire à maîtriser pour analyser un film. Pour cette première étape, il ne s'agit pas de rentrer dans une approche analytique du film mais d'aménager les conditions de sa réception.

La deuxième étape fait suite à la projection du film, avec là aussi une progression similaire entre les binômes. Pour cette deuxième étape, tous préconisent de démarrer par une première phase de mise en commun des impressions des élèves (8JPR « Donc on aura un petit travail quand même avec eux de discussion et de débriefing » 9MD « Oui » 10JPR « Sur ce qu'ils ont compris, ce qu'ils ont ressenti, voilà » ; 25 FG « Oui, ça peut être intéressant de partir de ce que disent les élèves »). S'ensuit une phase d'alternance de projections de séquences filmiques et de temps de discussion. La régulation de cette alternance se fait au gré des réactions et interventions des élèves. En lien avec le premier indicateur ⁷⁰, elle peut donner lieu à une réflexion sur la répartition des rôles au sein du binôme lorsqu'il s'agit d'interventions synchrones de façon à maintenir la dynamique de l'avancée du temps didactique (109FG « Qu'il n'y ait pas de coupure, de temps mort. 110MB [...] c'est-à-dire que pendant qu'il y en a un qui écrit, à un moment donné l'autre peut continuer à avancer »).

L'objectif visé est alors d'engager les élèves progressivement dans les contenus d'apprentissage en opérant une bascule de la parole dite libre vers des notions plus ciblées mises au service d'une forme de démonstration (150NR « Ce serait bien en effet de laisser - de leur laisser la parole pour recueillir leurs premières impressions. Et à nous, maître.esse.s en dialogue pédagogique <rires> de, tu vois, de les amener, sans le - tu vois - vers cette, oui, vers cette notion de parcours initiatique, entre le début et la fin » ; 112OT « Ils vont nous dire d'un seul coup que dans le film - c'est pas la culture du Sud-Ouest » [...] 115MB « Ouais, donc ça ça serait un peu pour commencer » 116IC « Une mise en bouche »

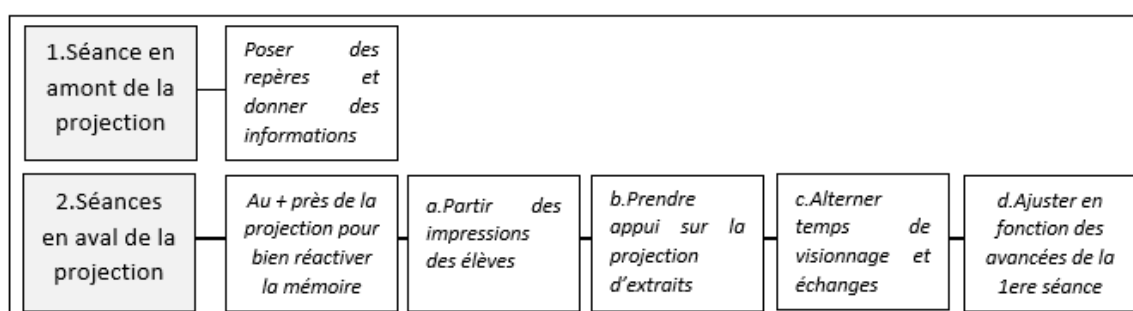
⁷⁰ Interactions professionnelles.

1170T « Et leur montrer justement le danger de l’ethnocentrisme. Qui soit pour nous serait de considérer que c’est la culture Maori qu’on a vue à l’œuvre »).

Avant de revenir plus précisément sur les réflexions des enseignants au sujet de la participation des élèves, nous pouvons résumer visuellement (Figure 39) le type de scénario de cours qu’ils envisagent pour ces séances spéciales DLAC.

Figure 39

Scénario de séquence envisagée lors des réunions de travail DLAC



2.7. Indicateur 7. Réflexions sur la participation des élèves

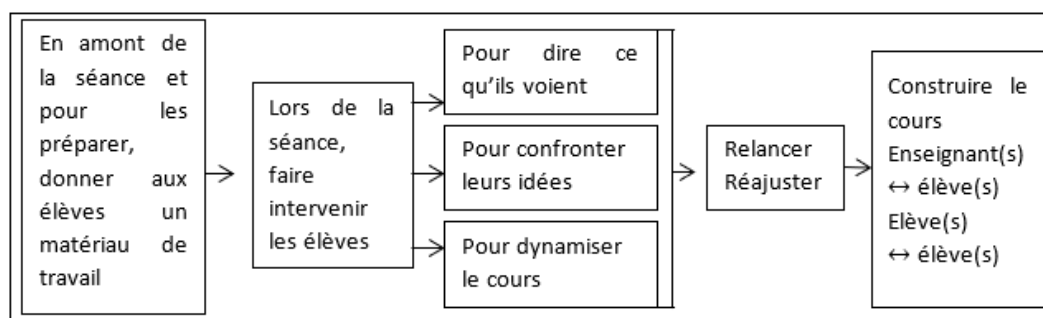
L’ensemble des binômes met l’accent sur la nécessité de prendre appui de façon soutenue sur la prise de parole des élèves lors de la mise en œuvre de ces cours dédiés au DLAC (77FG « Ben là on va construire vraiment un cours ensemble avec les élèves - et je pense que ça peut être vraiment intéressant.78MB « Oui, ça c’est intéressant » ; 205JPR « Les élèves vont avoir une grande part dans ce que ça va donner »). Il est question de préparer les élèves à cette prise de parole en leur soumettant quelques informations ou premiers contenus de réflexion en amont de la projection du film, soit pour gagner en efficacité étant donné le temps contraint de la séquence, soit pour nourrir la dynamique du cours.

Lors des échanges, un certain nombre de remarques contrastées en fonction des binômes tournent autour des représentations que les enseignants peuvent avoir des réactions ou du profil de leurs élèves (149FG « Je pense que là ça devrait bien fonctionner parce que ce sont des élèves quand même qui interviennent facilement » ; 97MB « Tu les connais, ils vont pas du tout réagir ils ont pas de regard critique » 98MB « Je sais pas, peut-être » ; 58DD « Oui, parce que c’est un univers, l’univers du rugby - peut-être que certains connaissent mais tu prends Wallis, ils savent pas, ils connaissent pas »). L’anticipation des

réactions des élèves prend donc appui sur la connaissance que les enseignants ont de leurs élèves dans leurs cours habituels ou dans des séquences dédiées à des dispositifs de ce type (151MB « Il y a des élèves qui interviennent facilement dans ce cadre-là alors qu'on les entend par forcément en classe »). Sont prévus également des temps de réajustement entre la parole des élèves et la parole des enseignants pour relancer, réactiver, maintenir la dynamique escomptée. Les temps d'échange entre élèves sont également intégrés aux prévisions du cours pour certains binômes (175MM « Non, mais c'est là où ça va être - ils vont énormément discuter entre eux, s'engueuler entre eux – "mais non ! avant il y a tel truc" - "ah bon" - ils vont aussi, voilà, confronter les - aussi leur compréhension du film »). La figure 41 résume les différents éléments de réflexion pris en compte par les enseignants à ce sujet.

Figure 40

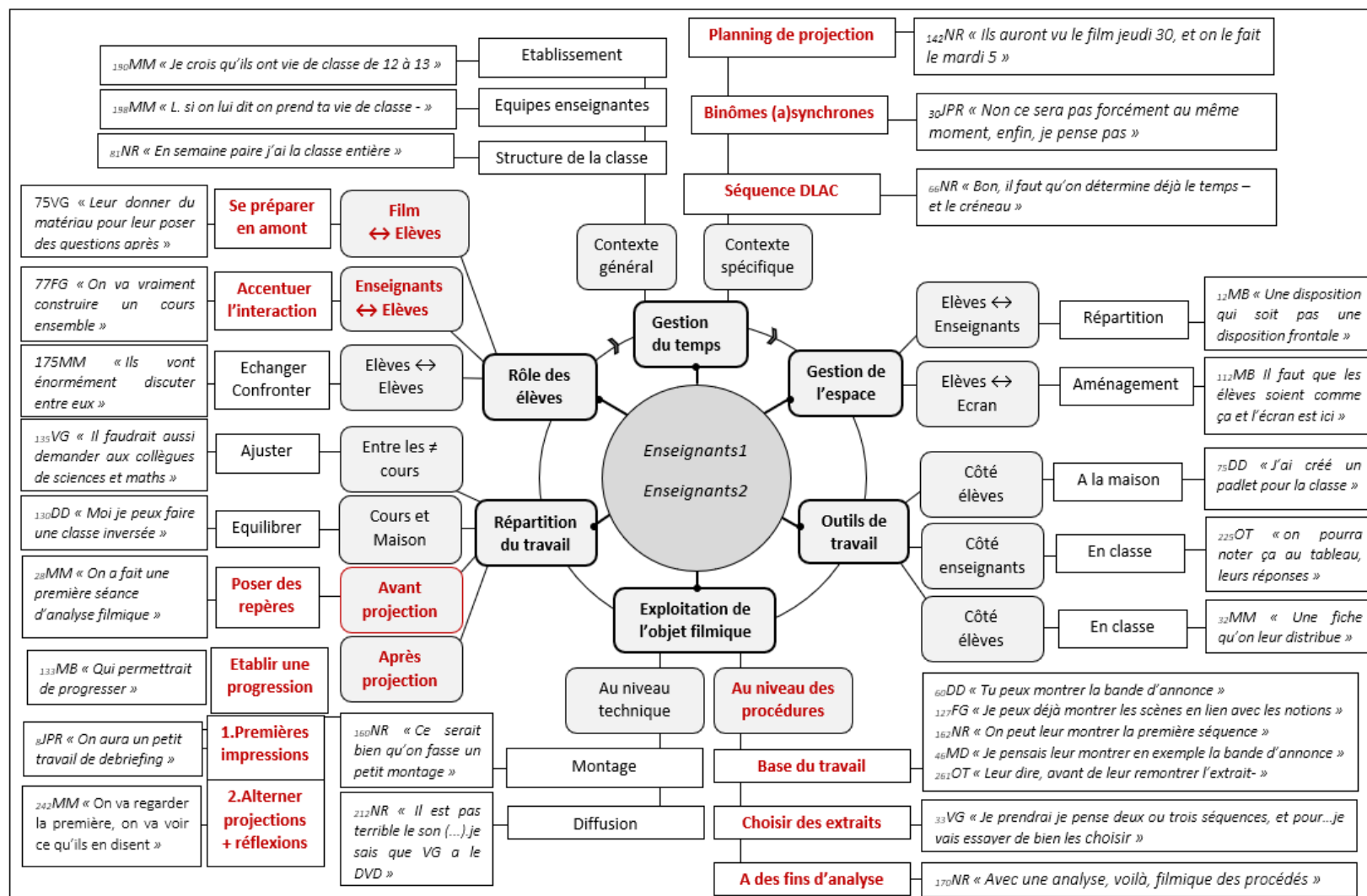
Projections des enseignants sur la participation des élèves-séquences DLAC



Comme pour les indicateurs concernant la question de la préparation de l'étude, il est possible de faire un point d'étape au sujet cette fois-ci des indicateurs concernant la conduite de l'étude. Nous avons regroupé dans la figure suivante (Figure 41) l'ensemble des indicateurs identifiés et mis en place un traitement visuel (Caractères en gras et rouges) rendant perceptibles au sein de ces différents indicateurs les points de récurrence inter binômes. Ces points de récurrences concernent plus précisément l'exploitation de l'objet filmique (Au niveau des procédures), la répartition du travail avant et après la phase de projection en salle de cinéma, ainsi que le rôle des élèves (dans leur approche du film et au sein des interactions avec les enseignants). Ils permettent de poser les premiers repères de ce qui pourrait là aussi contribuer à caractériser les différents constituants de ces séances dédiées au DLAC.

Figure 41

La conduite de l'étude. Réflexion lors des réunions de travail DLAC



3. Retour sur les principales caractéristiques d'une séquence DLAC

Prenant appui sur la synthèse des temps d'analyse développés au sujet de la préparation et de la conduite de l'étude, nous allons resserrer notre attention sur quatre caractéristiques majeures d'une séquence DLAC. Deux d'entre elles concernent plus précisément la préparation de l'étude. Il y est question d'interrelations institutionnelles ainsi que de séquentialisation de l'objet filmique. Les deux autres concernent la conduite de l'étude, du point de vue de la relation établie entre les élèves et les enseignants mais également entre les élèves et l'écran de projection. Pour spécifier ces caractéristiques, nous établirons des liens avec certains contenus abordés dans notre analyse socio-historique ou dans notre revue de littérature.

3.1. Ancrage dans une interrelation institutionnelle

Les contenus de la formation sont convoqués par les enseignants à chaque fois qu'ils souhaitent valider ou étayer les axes d'apprentissage pressentis. Cette attention portée à des pistes de réflexion situées dans un champ culturel élargi renvoyant à un registre extra-scolaire amène les enseignants à questionner la « référentialité des savoirs à enseigner dans la phase d'apprêt didactique » (Fauré et al., 2017, p. 74). S'interrogeant sur le sens des savoirs à fabriquer et à enseigner du point de vue de leur pertinence sociale et culturelle, la rencontre de ces deux registres apporte une forme de légitimité aux savoirs retenus. La circulation ainsi établie entre certains liens disciplinaires relevant du champ d'expertise des enseignants et une ouverture sur le champ culturel activée par les apports de la formation, voire du champ culturel personnel de chaque enseignant, dénote, en référence à la théorie anthropologique du savoir, une « multilocation institutionnelle des savoirs » : « un savoir S déterminé [...] vit dans tout un ensemble d'institutions à la fois » (Chevallard, 1994, p. 21). Les allées-venues des réflexions des enseignants naviguent ainsi à vue entre différents registres de référence. La dynamique non pas d'exclusion mais de renforcement mutuel qui en découle prend forme et sens au sein d'un écosystème composé d'interrelations institutionnelles.

3.2. Séquentialisation de l'objet filmique et des savoirs à enseigner

La nature des échanges autour de l'objet filmique – qui alternent des temps de parole circulant de façon linéaire et continue dans la diégèse du film et des temps de parole se

resserrant progressivement sur des séquences et des notions pour cibler un objectif d'apprentissage – nous amène à opérer un rapprochement avec ce que nous avons développé *supra* au sujet du processus de transposition didactique externe. Nous rappelons ici brièvement ce que nous écrivions au sujet d'un des temps forts de ce processus œuvrant à la scolarisation des savoirs savants – à savoir celui de séquentialisation : des éléments du savoir vont être extraits de leur environnement épistémologique puis sélectionnés et parcellisés. A l'origine intriqués, ces différents éléments de savoirs constitutifs du savoir savant ainsi que les questions de recherche qui les sous-tendent sont isolés en objectifs d'enseignement et en savoirs partiels. Abordés de façon autonome, ils servent les attendus didactiques et organisent le contrôle des connaissances⁷¹.

Lors de l'analyse des propos tenus par les binômes d'enseignants, nous avons constaté que ces derniers prenaient appui sur l'objet filmique pour sélectionner certaines séquences permettant de repérer au cours de leurs échanges ce qui pourrait être transformé en objet d'apprentissage ciblé. Ce travail de sélection alterne reconstitution linéaire, narrative du film et temps de découpage et d'isolement d'une entrée croisée avec un réseau notionnel. Ce qui pourrait être appris résulte ainsi d'un travail de parcellisation des contenus filmiques délimitant des zones de savoir accessibles et exploitables par les enseignants et les élèves en situation effective. Nous avons identifié à l'échelle de l'objet filmique que la démarche des enseignants pour préparer l'étude relevait d'un processus de séquentialisation semblable. Naviguant à vue dans la diégèse du film, le temps des échanges consiste à tourner autour du récit filmique pour, une fois partagées des notions clés faisant consensus, préparer le terrain de la sélection des séquences retenues – ce travail de découpe séquentielle ciblant le terrain des contenus d'apprentissage à venir afin d'alimenter le processus de transposition didactique interne.

3.3. Infléchissements des régulations inter et intra-topogénétiques

Les échanges entre binômes révèlent une forte attention portée aux interventions et questions des élèves. Les opérations interprétatives visées pour ces séances du DLAC pas tout à fait comme les autres sont appréhendées comme un ingrédient essentiel, un constituant moteur du processus d'apprentissage. Pour renouer avec la section de notre

⁷¹ Cf. Deuxième partie. Chapitre 4. Section 2.1.1. Transposition didactique externe

revue de littérature consacrée aux systèmes didactiques principaux, si les enseignants gardent la responsabilité pédagogique à l'égard de l'ensemble de leurs élèves, il s'agit d'impliquer ces derniers dans l'avancée du temps didactique en infléchissant le contrat didactique habituel. Les enseignants pensent en effet prendre appui non plus sur un petit volant d'élèves chronogènes (Leutenegger et Schubauer-Leoni, 2002 ; Sensevy, 1998) qui participent ordinairement à l'avancement des savoirs mais sur l'ensemble d'un groupe-classe qu'ils comptent entraîner et impliquer dans de nouvelles stratégies discursives (Bernié et al., 2004). Il est ainsi question de repenser et de revisiter les opérations de topogénèse (Chevallard, 1999) ainsi que les formats d'interaction (Bruner, 1983) afin de donner plus d'ampleur à la parole et aux réflexions des élèves dans cette progression du temps didactique. Le degré d'équilibre entre le rapport à la norme à l'œuvre dans les systèmes didactiques principaux et la dynamique inhérente à cette situation d'enseignement-apprentissage spécifique au DLAC est remanié au regard des jeux de décentrages topogénétiques prévus. Sont en effet projetés dans ces séquences des temps de « régulations inter-topogénétiques », entendus comme « une régulation faite entre deux *topos* différents, celui du professeur et celui de l'élève » (Suau et Assude, 2016, pp. 157-158) mais également des régulations intra-topogénétiques, définies comme « une régulation entre les sujets d'un même *topos* » (*Ibid.*, p. 158). Les objets de savoir déployés échappant pour partie aux contenus disciplinaires, le « "bout de chemin" qui correspond au temps de l'étude » (Brière-Guenoun et Refuggi, 2007, p. 68) va être parcouru différemment.

Renouant ici avec les réflexions antérieures relatives à la théorie sémiotique de Lecteur Modèle développée par Eco et reprenant la conversion effectuée entre Lecteur Modèle et Récepteur Modèle, il va s'agir pour les enseignants d'établir une dynamique de travail permettant aux élèves de naviguer à leur tour dans la diégèse du film et de participer à des interventions interprétatives les conduisant à passer du statut de récepteurs-élèves empiriques à celui de Récepteurs-Elèves Modèles. Cette bascule ne sera effective qu'à la condition que les élèves puissent prendre appui sur des outils d'analyse les aidant à circuler dans la structure de l'univers filmique tout comme procède un lecteur face à un livre : « le lecteur empirique pour se réaliser en tant que Lecteur Modèle a des devoirs "philologiques" : il se doit de récupérer, avec la plus grande approximation possible, les codes de l'émetteur » (Eco, 1979, p. 64). Pour atteindre cet objectif, les ressources matérielles et conceptuelles mises en œuvre par les enseignants vont changer en partie

de nature. Il s'agira de ménager au sein d'un nouveau microcosme (Bruner, 1983) des paliers coopératifs à partir de temps de diffusion d'extraits filmiques et de temps de discussion dont la teneur sera rythmée par les réactions et les interventions des élèves. En ce sens, les binômes appréhendent l'activité à venir comme se structurant autour de jeux d'interactions œuvrant à la co-construction d'une « zone commune de signification aux activités partagées » (Johsua et Felix, 2002, p. 93) investie par un groupe-classe chronogène. Cet infléchissement des pratiques ordinaires s'accompagne cependant d'une part d'incertitude – la dimension expérimentale des séquences à venir étant mise en avant par certains enseignants.

3.4. Exploitation d'une attitude perceptive d'audiovision et de covision

Les échanges entre binômes portent en partie sur les modalités de travail à instaurer pour favoriser de nouveaux jeux d'interaction et remanier les degrés d'intensité coopérative. C'est pour servir cet attendu que le recours à la projection filmique sera exploité, non comme un simple outil mais comme un véritable instrument de travail associé à l'action (Rabardel, 1995). Nous l'avons vu lors de l'analyse des extraits de verbatim consacrés à la conduite de l'étude, les séances dédiées au DLAC se déroulent dans un laps de temps très proche de la diffusion en salle de cinéma de façon à exploiter « à chaud » la mémoire du film. Nous nous sommes interrogée : pourquoi projeter, ou plutôt re diffuser dans la salle de classe, avec toutes les contraintes techniques que cela pose, des extraits d'un film vu par certains élèves la veille de leur cours ? Là où dans le cadre d'autres dispositifs de ce type les enseignants vont se passer de ce temps de projection et prendre appui sur le souvenir très proche que les élèves ont du film, pour les séances propres au DLAC, ils entendent bien créer les conditions d'accueil d'une nouvelle projection en classe de séquences préalablement découpées pour servir les visées attendues. Ils ont ainsi le souci de préserver en salle de cours afin de les faire éprouver une nouvelle fois aux élèves les propriétés inhérentes à la projection filmique en salle de cinéma. Prenant appui sur certaines réflexions émises dans la section consacrée à l'analyse socio-historique des prescriptions en matière de rencontre avec l'œuvre, nous précisons ici que le cinéma repose sur un type de communication plurisémiotique et plurisensoriel (Brisset, 2017).

Pour ce qui est du registre plurisémiotique du texte filmique, l'espace cinématographique est un espace visuel qui relève d'« une exploration spatiale et temporelle à la fois, dans un

donné à voir délimité qui se maintient dans le cadre d'un écran » (Chion, 1990 , p. 32). Ce donné à voir dialogue avec un registre sonore qui, échappant aux limites de l'écran, véhicule une vitesse temporelle distincte contribuant à modifier le contenu des images. De nature omnidirectionnelle, et bien qu'appréhendé en tant que valeur ajoutée (*Ibid.*), le son coexiste avec l'univers visuel pour co-constituer un territoire flou offrant plusieurs possibilités. Ces jeux de perméabilités qui s'instaurent entre l'entendu et le vu créent des occurrences sonores et visuelles qui caractérisent le registre plurisémiotique du langage filmique.

Pour ce qui est du registre plurisensoriel, cette co-occurrence visuelle et sonore travaillée conjointement lors de la phase de création filmique s'applique « à la simultanéité des perceptions sensorielles lors de la phase de réception » (Brisset, 2017, p. 7). Lors de la diffusion d'un film en salle de cinéma, le spectateur est en effet confronté à une « performance oralisée » (*Ibid.*, p. 8) au cours de laquelle il est amené à éprouver « des sensations rythmiques, dynamiques, temporelles, tactiles et kinétiques qui empruntent indifféremment les canaux sonore et visuel » (Chion, 2005, p. 129). Ainsi, si le terme « audio-visuel » rend compte de la dimension composite du langage cinématographique, celui d'« audio-vision » caractérise l'attitude perceptive spécifique déclenchée par la projection filmique. Et c'est bien cette attitude perceptive d'audio-vision éprouvée en salle de cinéma que les enseignants souhaitent faire revivre coûte que coûte aux élèves en situation de cours. Certains des objectifs d'apprentissage énoncés par ces mêmes enseignants étant centrés sur l'identification des processus créatifs du cinéma (plans, cadrages, mouvements de caméra, composante audio etc.) il s'avère nécessaire à leurs yeux, pour permettre aux élèves de saisir les enjeux de la « syntagmatique du film narratif » (Metz, 1981, p. 130) et d'analyser les rouages spécifiques d'un langage audio-visuel plurisémiotique, de s'appuyer sur ce temps d'audio-vision plurisensoriel. Les échanges qu'ont les enseignants autour d'une nécessaire diffusion et exploitation en classe des extraits filmiques dénotent un souci de composer avec ce double registre de l'audio-visuel et de l'audio-vision. Dans cette perspective, préparer les extraits filmiques, caler le découpage séquentiel des différentes entrées, aménager l'espace de la salle de cours en pensant la relation élèves - écran, s'inquiéter de la qualité sonore de la diffusion filmique participent d'une dynamique d'audio-visualisation (Boillat, 2009) débordant le cadre de préoccupations d'ordre purement organisationnel. Il s'agit de créer les conditions d'accès à « l'épaisseur de l'univers filmique » (Souriau, 1953, p. 129) et de

donner la possibilité à des élèves appréhendés en tant que « récepteurs-élèves modèles » d'adopter une attitude perceptive spécifique – d'autant que, nous le rappelons, l'ensemble des binômes souhaitent prendre appui sur le ressenti des élèves.

Le transfert et le maintien de ce double registre, de diffusion et de réception, au sein des séances dédiées au DLAC s'inscrit enfin dans le contexte spécifique d'une covision. D'un point de vue historique, le terme de covision, qui émerge dans les années 1960, renvoie au fait de regarder « la télévision en famille et en présence des voisins dans l'un des appartements de l'immeuble où vous habitez. Inaugurée en banlieue parisienne, la "covision" désigne (...) le fait de sortir pour aller regarder la télévision en présence d'inconnus ou presque » (Le Tinnier, 2017, p. 132).

Si nous transposons cette notion dans le cadre des cours consacrés au DLAC, la covision implique qu'à un instant T l'ensemble du groupe-classe se retrouve dans un même espace de réception pour absorber et éprouver les extraits filmiques projetés. C'est à partir de cette expérience sensorielle de covision reposant sur le ressenti et les réactions collectives de l'ensemble de la classe qu'un certain nombre d'opérations interprétatives vont alors être activées par les enseignants.

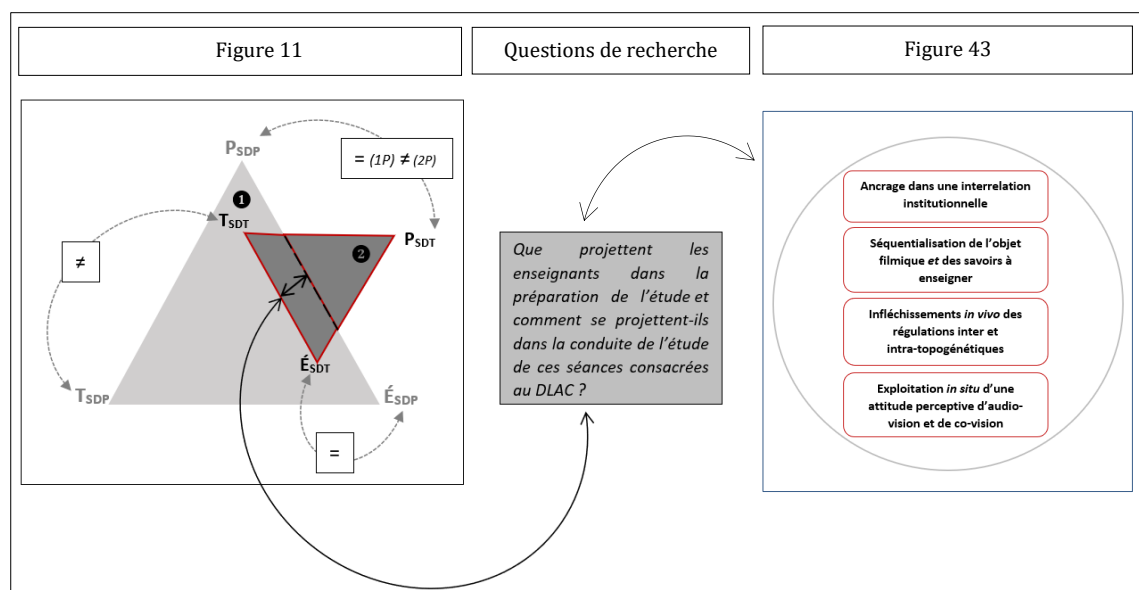
4. Synthèse

Parvenue au terme de cette analyse, et prenant appui sur les différentes pistes de réflexion investiguées, nous sommes en mesure de procéder à une synthèse de nos investigations.

4.1. Caractéristiques d'une séquence DLAC et mise en perspectives

Après avoir proposé une modélisation du SDT rendant perceptible une zone de savoirs partagés avec le SDP (Figure 11), après avoir posé un premier faisceau de questions de recherche sur ce que les enseignants projetaient dans l'action didactique lors de la phase de conception d'une séquence dédiée au DLAC, nous avons cherché à en définir les caractéristiques majeures. La figure 42 rend compte de notre avancée progressive. L'analyse que nous avons menée a pris appui sur différentes étapes au cours desquelles nous avons filtré les contenus reliés à chaque indicateur identifié.

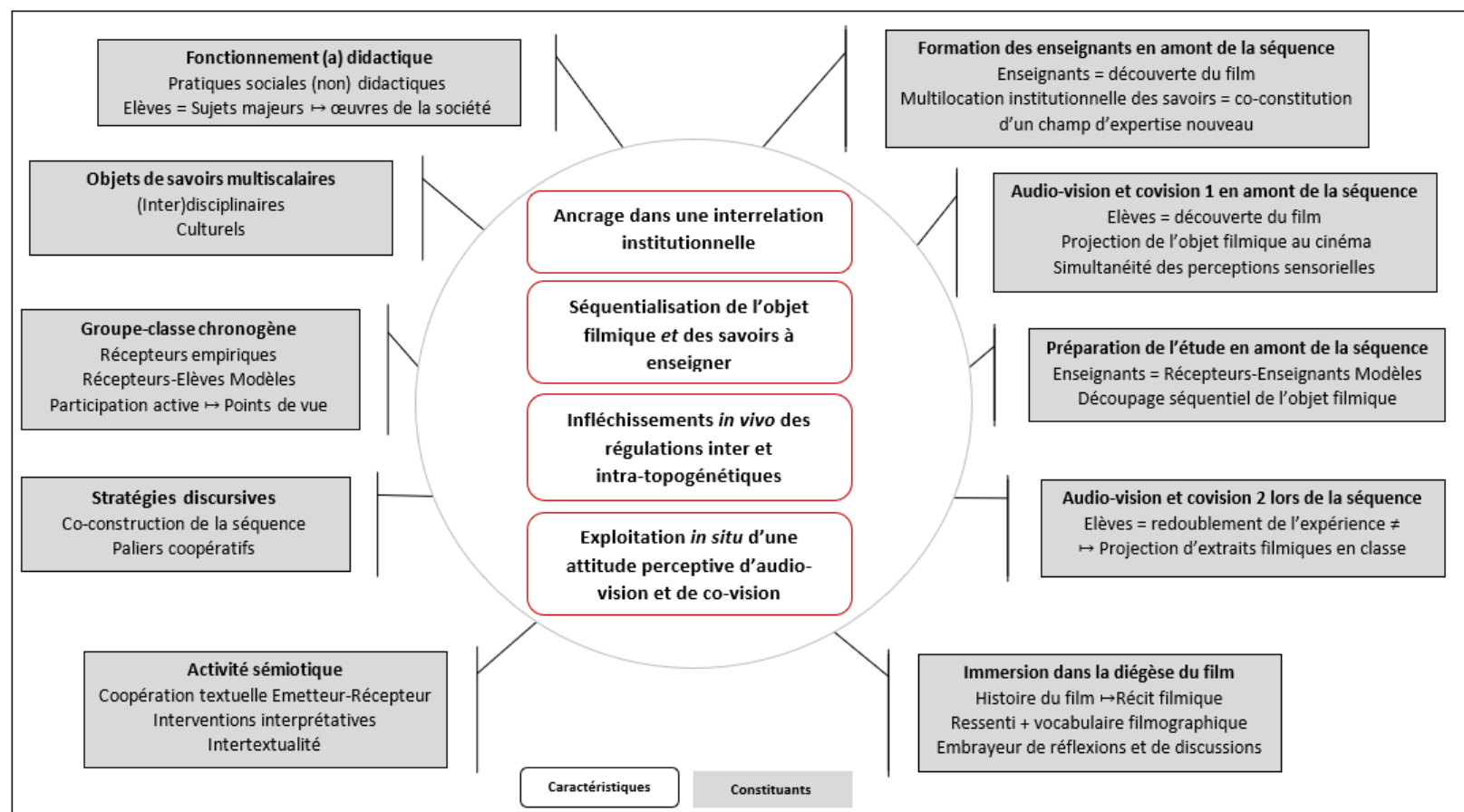
Figure 42
De la modélisation du SDT aux caractéristiques du DLAC



Ce temps de d'analyse nous a permis de voir ce que projetaient les enseignants dans la préparation de l'étude mais également comment ils se projetaient dans la conduite de l'étude de ces séances consacrées au DLAC. Arrivée au terme de nos investigations, nous proposons un résumé visuel (Figure 43) concentrant les différentes caractéristiques et les différents constituants d'une séquence DLAC à partir des intentions déclarées des enseignants. Si une ébauche d'un scénario de cours ainsi qu'une prévision de la progression du travail émerge des différents échanges entre enseignants, il est aussi question de s'engager et d'engager les élèves dans une expérience nouvelle marquée par une part d'incertitude (18JPR « euh - j'ai aucune idée de ce que ça va pouvoir donner, le fait de travailler en aveugle sur... » 19MD « On verra, on verra »). Les différents indicateurs exploités dans cette section relèvent donc d'une dimension projective que seul un retour sur la mise en œuvre effective des séquences permettra de confirmer, d'infirmer, de nuancer, de spécifier.

Figure 43

Caractéristiques et constituants d'une séquence DLAC-Premiers repères-



5. Etape 3. Analyse des règles du jeu didactique

Une fois identifiés ces caractéristiques et constituants, il nous reste à voir désormais ce que les enseignants ont fait de ce qu'ils ont dit. Nous avons abordé chaque séance filmée comme une unité d'ensemble et nous avons cherché à en restituer les aspects les plus globaux de façon à rendre compte des « formes de dépliage d'un objet d'enseignement » (Schneuwly et al., 2006, p. 179). Prenant appui sur les visuels rendant compte de l'organisation spatiale des séances (Annexe B.d.40) ainsi que sur les synopsis restituant la structure temporelle et organisationnelle de l'activité scolaire (Figure 28), nous avons été attentive aux tâches et à leurs conditions de réalisation, aux supports et aux formes de travail ainsi qu'aux discours des enseignants. Quelles intentions, quelles demandes et quelles questions ont-ils formulé ? Nous résumons ci-après la chaîne d'actions et d'interactions ayant sous-tendu l'activité de chaque séance filmée.

5.1. Résumé narrativisé séance MD

Les 17 élèves hispaniques de la classe de 1^{ère} L sont installés pour leur cours d'espagnol d'une durée d'une heure en U face au vidéoprojecteur et ont leur cahier de cours à disposition.

Trois temps forts structurent l'activité scolaire⁷² : un premier temps (T1) consacré à l'amorce du travail ; un deuxième temps (T2) au cours duquel l'enseignante opère une transition entre l'amorce du travail et l'analyse filmique ; un troisième temps (T3) consacré à l'analyse filmique des bandes d'annonce.

L'ensemble du cours se déroule en espagnol. Chaque temps principal est rythmé par des activités précises d'une durée inférieure ou égale à cinq minutes et introduites par une consigne orale.

C'est ainsi que l'amorce de travail (T1) donne lieu à une phase de clarification et d'éclaircissement (S1) autour du titre du film *Mercenario*. La question initiale posée par l'enseignante est suivie d'un temps de réponses de la part des élèves au cours duquel MD relance, sollicite, encourage le groupe tout en écrivant quelques notions au tableau. S'en suit une phase de contextualisation (S2) au cours de laquelle les élèves vont être amenés à interroger le sens du terme « mercenario » au regard du récit filmique. Une fois posés ces repères, un nouveau temps d'échange engage les élèves à mettre en mots leurs

⁷² Voir Annexe C.c.12

impressions sur le film (S3) avant de revenir sur les propos tenus par le réalisateur au sujet d'une des scènes du film lors de sa venue. Ce retour sur expérience (S4) marque un temps de transition.

L'enseignante présente lors de ce deuxième temps (T2) ses intentions et les attendus du cours : analyser les bandes d'annonce en vue d'un travail de création mené conjointement avec l'enseignant d'arts plastiques.

Le troisième temps du cours (T3), le plus long (trente minutes), repose sur deux phases de projection (S1 et S3) de bandes d'annonce conçues sur le même mode : projection sans et avec les images accompagnées de consignes précises ainsi que de questions et temps de réponses au cours desquelles les élèves s'expriment en espagnol, relancés par les gestes et les regards de MD. L'objectif de ces deux phases de travail est ainsi énoncé par l'enseignante : « ver la relacion que hay entre el sonido y las imagenes ». A l'issue du temps de travail consacré à la projection de la première bande d'annonce un diaporama présentant différents instruments de musique latino-américains est projeté (S2) afin d'amener les élèves à identifier les instruments de musique lors de l'écoute renouvelée de la bande d'annonce.

Le dernier temps de la séance (T4) est consacré à la prise de notes par les élèves des termes écrits au tableau par MD. Tout au long de la séance, MD se positionne à son bureau pour diffuser les extraits filmiques, au centre de la salle face aux élèves pour activer les temps d'interactions ou sur les côtés, derrière les élèves, lors de la diffusion des extraits.

5.2. Résumé narrativisé séance JPR

Les 11 élèves plasticiens de la classe de 1^{ère}L sont installés en rangée face au vidéoprojecteur pour une séance d'une heure⁷³. Exception faite pour les premières minutes consacrées à la mise en route de la séance (T1) ou les dernières minutes du cours (T3) élèves et enseignant sont plongés dans l'obscurité quasi-totale, éclairée par la seule projection lumineuse du vidéoprojecteur.

L'amorce du cours (T1) permet à JPR de préciser aux élèves, tout en s'adressant à l'intervenante chercheuse, ses attendus : « noter les temps de passage, (...) le chronométrage, à quels moments les scènes qu'ils veulent mettre dans leur bande d'annonce vont se retrouver ».

⁷³ Voir Annexe C.c.13

Le deuxième temps de la séance (T2), qui dure plus de 45 minutes, se déroule en continu au rythme de la projection. La vingtaine d'extraits projetés (S1, S3 et S5) est ponctuée par les commentaires de JPR qui accompagne le flux des images et interpelle régulièrement les élèves pour les questionner sur la sélection ou le rejet de certains passages du film. Entre deux extraits, le film est projeté en accéléré. Deux phases d'analyse d'images fixes (S2 et S4) de quelques minutes sont ménagées, l'une portée par les commentaires de JPR, l'autre accompagnée d'un questionnement et d'un temps d'échange avec les élèves.

La séance se conclut sur un troisième temps bref (T3) au cours duquel JPR met en perspective le travail en lien avec le cours d'espagnol : « en espagnol vous allez refaire la même chose, mais dans l'idée de travailler les dialogues, et de nous fournir à nous que les dialogues, et ensuite on mettra les images dessus, c'est l'exercice inverse ».

5.3. Résumé narrativisé séances DD

Une séquence de deux séances d'une heure chacune a été assurée auprès de 26 élèves lors de la première séance et de 27 élèves lors de la deuxième séance pour une classe de 1^{ère} S⁷⁴. La quasi-totalité de la séquence se fait en français. Lors de la première séance, l'activité est répartie en trois temps.

Lors de la première séance, le premier temps (T1) est consacré à la mise en route du travail. Les modalités de fonctionnement de la séance sont indiquées en quelques minutes (S1), l'accent étant mis sur la prédominance de l'oral sur l'écrit. S'en suit une phase d'échanges entre les élèves et l'enseignante (S2) au cours de laquelle les élèves sont appelés à donner leurs premières impressions sur le film *Mercenaire*. Certains repères sont ensuite posés au sujet des éléments significatifs de la première scène (S3).

Le deuxième temps de travail (T2) est consacré à l'analyse filmique. Il occupe les trois-quarts de la séance et est organisé autour d'un document distribué aux élèves et partagé avec l'enseignante : un questionnaire renvoyant aux différentes scènes du film. Le temps de travail est ainsi rythmé par la lecture des questions contenues dans le questionnaire par l'enseignante, par la projection d'extraits filmiques, par des phases d'échanges suivies de réponses orales puis écrites. DD alterne des projections d'extraits filmiques (S1, S2 et S4) avec la projection d'arrêts sur image (S3 et S5) et renvoie systématiquement à la

⁷⁴ Voir Annexe C.c.14

lecture du questionnaire : qu'est-ce qu'on nous montre, qu'est-ce qu'on comprend ? Lors de la dernière phase de ce temps de travail, il est demandé aux élèves d'identifier les indices visuels récurrents dans les différents extraits filmiques projetés : « quels sont les signes qui sont disséminés dans cette séquence et que l'on retrouvera par la suite ? » (S6).

En fin de séance, le dernier temps de travail mis en place (T3) concerne l'annonce des attendus pour la séance à venir. Il est demandé aux élèves de terminer de répondre au questionnaire et d'aller consulter sur le Padlet de la classe une vidéo de Stade 2 qui leur servira de point de départ pour le prochain cours. Tout au long de la séance, DD reste au centre de la salle de cours et se déplace pour diffuser les extraits filmiques jusqu'au bureau situé à la gauche de l'écran de projection.

Lors de la deuxième séance, un premier temps de travail collectif (T1) est consacré au visionnage de la vidéo consultée individuellement par les élèves avant de réagir aux sollicitations de l'enseignante pour répondre à certaines questions.

Les tables sont ensuite déplacées pour constituer des îlots afin de permettre aux élèves de travailler en groupe et en autonomie (T2). Une consigne orale leur est donnée : « vous allez travailler sur, qu'est-ce qui appartient, dans le film, au monde wallisien, et qu'est-ce qui appartient au monde de la Métropole ? On va essayer de faire une comparaison des deux ». Un document de travail est distribué. Lors de ce temps de travail (S1) qui dure une dizaine de minutes, DD intervient ponctuellement auprès des groupes, circulant dans la salle avant de basculer dans une phase de synthèse (S2) avec le groupe-classe. Une mise en commun des réponses de chaque groupe est effectuée en quelques minutes.

L'activité change ensuite de registre et laisse place à un temps consacré à une étude étymologique de certains termes (T3). Un dictionnaire circule dans la salle, les définitions des mots retenus sont lues par les élèves, reprises par DD qui projette sur le tableau numérique des documents (cartes) ou écrit certains termes au tableau pour soutenir son propos (S1).

Les cinq dernières minutes du cours (T4) sont consacrées à une synthèse au cours de laquelle DD revient sur ses intentions en adoptant un nouveau point de vue : « Moi ce qui m'intéressait de vous faire voir dans ce film, c'était cette notion d'exil (...) et comment cette personne qui est donc rejetée, déracinée, fragilisée, elle va s'en sortir, d'accord ? ». Une passerelle est établie sur le fil avec le cours d'espagnol. DD demande aux élèves de pointer quelques notions en espagnol avant de les écrire au tableau puis d'inviter les élèves à les prendre en notes dans le cahier.

5.4. Résumé narrativisé séance VG

Les 24 élèves du groupe classe de 1^{ère} S sont installés en rangée face au vidéoprojecteur pour une heure de cours⁷⁵.

Les dix premières minutes de la séance d'une heure sont consacrées à un temps de travail (T1) structuré en deux phases, une mise en route (S1) et un retour sur expérience (S2) au cours desquelles l'enseignante va amener les élèves à questionner le sens général de certains termes. Lors de la mise en route du travail, VG prend appui sur les recherches que les élèves avaient à faire en amont de la séance pour introduire une « petite question » : « qu'est-ce que vous faites comme différence entre ces trois mots - documentaire, documentation et film ? ». Les réponses apportées alors par les élèves sont retranscrites au tableau (Annexe C.c.15_Exploitation du tableau. Retranscription) puis complétées par un deuxième temps d'échanges revenant sur la rencontre avec le réalisateur.

Prenant appui sur les premières réponses des élèves, l'enseignante va basculer dans un nouveau temps de travail (T2) pour affiner l'objectif de la séance (S1) et préciser ce que les élèves et elle-même allaient « essayer de déterminer » : « Est-ce que, pour autant, parce qu'un film peut avoir un aspect documentaire, est-ce que pour autant ça devient un documentaire ? ». Tout au long de ses interventions, VG insiste sur la construction collective du travail à venir : « on va essayer de réfléchir ensemble ». Une fois posées les définitions et précisé le rôle de chaque enseignante, VG énonce la problématique retenue (S2) : « comment est filmé le rugby dans le film ? Et, est-ce qu'il y a cet aspect documentaire ou est-ce qu'il y a autre chose aussi ? ». Les élèves sont ensuite invités à prendre appui sur le travail effectué en amont de la séance pour indiquer les différents passages consacrés aux scènes de rugby. Au fur et à mesure de leurs interventions, VG inscrit les réponses au tableau.

Une fois terminé ce premier tour d'horizon, le groupe classe va basculer dans un troisième temps de travail (T3) consacré à l'analyse filmique d'une des scènes citées, la scène du recrutement (S1). L'objectif de ce temps de travail est énoncé : il s'agit de voir comment les passages consacrés au rugby sont filmés. Une consigne est donnée aux élèves : « vous me direz ce que vous voyez, ce que vous observez dans cette scène-là ». Une fois projeté l'extrait, un temps d'échange est instauré, puis un retour dans la scène

⁷⁵ Voir Annexe C.c.15

étudiée sous la forme d'un arrêt sur image (S2) engage les élèves dans un nouveau temps d'échange.

Les différentes réponses apportées par les élèves vont être réinvesties par VG qui, prenant appui sur les notes inscrites au tableau va ménager un temps de retour (T4) sur l'objectif initial en généralisant son propos. VG revisite la problématique (S1) en citant et croisant les remarques des élèves avant de procéder à une phase de synthèse (S2) suivie d'une ouverture sur le champ disciplinaire (S3) : « on serait dans un récit antique, on pourrait dire que c'est, c'est le début de quoi ? Qu'est-ce qui pesait sur les héros, dans l'Antiquité ? ».

Les dernières minutes de la séance (T5) sont consacrées à la projection d'un extrait de match de rugby accompagnée d'une consigne : « ce que je veux que vous regardiez, c'est, comment c'est filmé, où sont placées les caméras par rapport aux joueurs, et qu'est-ce qu'on filme ? ». Cette projection assure la transition avec la séance à venir dont les objectifs sont énoncés par VG : « vous pourrez dire ce qui est semblable et à la fois différent avec le film de Sacha Wolff ».

5.5. Résumé narrativisé séances FG et MB

Deux séances d'une heure sont assurées par ce binôme synchrone auprès d'une classe de 1^{ère} ES de 32 élèves lors de la première séance et de 33 élèves lors de la seconde séance⁷⁶. Pour les deux séances les tables ont été éloignées des élèves de façon à les laisser s'asseoir en U autour de l'écran central sans support pour écrire.

Deux temps ponctuent la première séance : une mise en route d'une dizaine de minutes (T1) et une série d'analyse d'extraits filmiques choisis par les élèves. Lors de la mise en route, l'enseignante d'espagnol annonce ses intentions : « j'aimerais bien qu'on puisse relier les thématiques qui se dégagent du film avec les notions du programme de langue ». Elle sollicite les élèves pour rappeler les notions du programme de langue pendant que son collègue note les réponses au tableau. Puis elle énonce les intentions communes aux deux enseignants : « On va vous demander finalement de donner votre sentiment sur les scènes qui vous ont le plus marqué, le plus frappé, le plus intéressé, le plus bouleversé, qui ont créé chez vous une saine émotion, et à partir de là la discussion va s'amorcer ».

⁷⁶ Voir Annexe C.c.16

Le deuxième et dernier temps de la séance (T2), d'une durée de 45 minutes, est ponctué par la projection d'extraits filmiques (les deux scènes du haka et le retour de Soane), par des demandes formulées par les enseignants (« d'où vient, justement, j'ai entendu, vous parliez d'une scène forte, d'où vient la force de cette scène ? D'un point de vue filmique, la façon dont est filmé Soane ? ») ainsi que par les interventions des élèves. La diffusion de la première scène (S1) donne lieu à un temps d'échange recentré sur l'importance du rôle du son avant d'être confrontée et comparée à un deuxième extrait (S2) « pour voir la différence ».

Lors de la séance suivante les enseignants reviennent brièvement sur le travail effectué précédemment avant d'énoncer leurs intentions : « nous allons essayer de vous faire travailler sur des scènes particulières du film » (T1).

S'en suit un temps de travail (T2) d'une trentaine de minutes consacré à l'analyse de quatre extraits filmiques (S1, S3, S5 et S6), au retour sur le premier extrait (S4) ainsi qu'à un arrêt sur image (S2) en lien avec la première scène du recrutement. Lors de l'analyse du premier extrait filmique (S1), une passerelle est effectuée avec ce que les élèves apprennent en français (« le début d'un roman, ou le début d'une pièce de théâtre, ça s'appelle comment ? »). Pour les phases de travail suivantes (S2 à S6), la même chaîne d'action et d'interaction est reconduite : diffusion de l'extrait ou projection de l'image, question posée par l'un des enseignants puis temps d'échange avec et entre les élèves. Enonçant ne pas donner de consignes précises (« Bon, donc, vous allez essayer de repérer, ben de repérer les choses dans cette première scène, on donne pas de consignes précises, hein, par rapport aussi à tout ce que l'on a dit lors de la discussion précédente »), les questions posées par les enseignants engagent les élèves sur un double registre d'analyse : ce qu'ils retiennent du récit filmique (« dans ce qui se dit il y a une autre thématique qui apparaît peut-être ? ») et ce qu'ils comprennent des procédés filmiques (« Qu'est-ce que vous avez repéré dans la façon dont c'est filmé ? »).

La séance s'achève (T3) sur une phase d'analyse comparative (S1) d'une dizaine de minutes entre deux scènes partageant une même thématique (« donc on va vous les montrer pour que vous voyez bien le sens qu'a chaque repas »).

5.6. Résumé narrativisé séances NR et MM

Deux séances sont là aussi assurées par ce binôme intervenant de façon synchrone auprès d'une classe de 1^{ère} ES/L de 21 de élèves lors de la première séance de deux heures et de 22 élèves lors de la seconde séance d'une heure⁷⁷. Les deux heures de la première séance sont fractionnées en deux temps principaux : une mise en route d'une dizaine de minutes et tout le reste du temps consacré à l'analyse d'extraits filmiques avec des ouvertures sur le cours de français.

Lors de la mise en route de la séance (T1) les impressions des élèves sont recueillies : « L'idée, voilà, c'est qu'il y ait un échange, et qu'on s'écoute ».

Pour les différentes phases de travail qui vont suivre (T2) les enseignantes s'inscrivent dans un même schéma d'actions : donner une consigne, apporter quelques explications, poser une question, diffuser les extraits filmiques avant de ménager un temps d'échange avec les élèves. Plus ponctuellement, elles apportent des éléments d'éclairage sur leurs intentions. Lors de l'analyse du générique (S1) les élèves sont sollicités : « on aimerait vos réactions à la suite de cette projection ». Pour l'analyse de l'arrêt sur image de la scène du recrutement (S2) une consigne est donnée (« On va essayer de la décrypter ») en partant des connaissances des élèves (« vous avez déjà fait de l'analyse de l'image, il y a deux étapes dans l'analyse de l'image. Quelles sont ces deux étapes ? »). L'ouverture disciplinaire qui suit (S3) invite les élèves à établir des liens avec le domaine du théâtre (« est-ce qu'on peut justement se poser la question de savoir quel est véritablement le genre de la pièce qu'on va voir ? »). Suit un retour sur l'analyse filmique (S4) centré sur les procédés filmiques : « déjà, combien de plans dans cette séquence ? Mouvements de caméra ? Et qu'est-ce que ça produit, sur le spectateur ? ». Les réflexions des élèves et les reprises des enseignantes au sujet des jeux de caméra servent de transition pour opérer une deuxième ouverture (S5) sur le domaine du théâtre et questionner les élèves sur le rapport au spectateur : « comment appelle-t-on justement au théâtre le fait de mettre le spectateur dans la confidence ? ». Cette phase de comparaison entre domaine filmique et domaine théâtral va laisser place à une autre phase de comparaison (S6), entre deux scènes du film : « Alors, on a vu la première apparition de Soane, j'aimerais qu'on le mette en parallèle avec la dernière ». Une fois passée la phase d'interaction avec les élèves, l'enseignante de français convoque à nouveau (S7) les connaissances disciplinaires des

⁷⁷ Voir Annexe C.c.17

élèves : « si on devait comparer ce film à un roman, à quel genre de roman pourrait-on comparer ce film ? ». Lors de la phase de travail qui suit (S8) les enseignantes invitent les élèves à adopter un point de vue panoramique sur l'ensemble du film de façon à (s') interroger (sur) le parcours du personnage principal : « entre le Soane du début, hein, qui va être vendu comme du bétail, et le Soane de la fin qui devient la référence, le modèle, que s'est-il passé ? ». Parvenues au terme de ce temps d'échange, à mi-parcours de la séance de deux heures, les deux enseignantes reviennent sur leurs intentions pour préparer la bascule vers la dernière phase de travail (S9) : « nous, ce qui nous a intéressé en fait, c'était, c'est de sélectionner les passages, euh - où Soane fait l'apprentissage de la vie ». Le reste de la séance est consacré à la diffusion des différentes étapes du parcours du personnage principal tout au long du récit filmique, ponctuée par les commentaires des enseignantes ou les réactions des élèves. Dix extraits d'une durée moyenne d'une minute chacun, quatre arrêts sur image et un extrait sonore sont diffusés et projetés en alternance avec des temps de prises de parole d'une à cinq minutes, jusqu'à ce que la sonnerie retentisse.

Lors de la seconde séance, les deux enseignantes reviennent lors d'un premier temps de travail (T1) sur la fin de la séance précédente afin de poursuivre ce qui avait été laissé en suspens au sujet de la dernière scène : « Vous vous souvenez, ce qui nous intéresse c'est la manière dont Soane entre dans la scène, la manière dont il est montré, comment on le perçoit dans cette scène ». La réflexion antérieure centrée sur l'évolution du personnage principal est relancée (S1) jusqu'à ce qu'un élève intervienne pour faire part de ses interrogations : « Est-ce que vous pensez que le réalisateur, il pense à tous ces détails ? ». Le groupe classe est alors sollicité (« Qu'est-ce que vous en pensez, vous ? ») pour s'interroger collectivement sur la relation entre intention, langage cinématographique et interprétation (S3).

Un deuxième temps de travail (T2) présenté comme « un petit exercice » invite les élèves à choisir une scène qui n'aurait pas été analysée afin de la commenter. Les élèves ne parvenant pas à se départager, deux scènes sont alors soumises à leur appréciation. Les extraits diffusés sont suivis de temps d'échanges avant la bascule dans le dernier temps de travail de la séance.

Les enseignantes proposent alors aux élèves (T3) de « réaliser un court-métrage en lien avec l'un des trois films » vus au cours de l'année. Une consigne est donnée : il va falloir que, ensemble, vous réalisiez une synthèse, écrite, par groupe. Un document explicatif est

distribué. Les quelques minutes finales de la séance sont consacrées à un éclaircissement des attendus du travail qui sera effectué en dehors des heures de cours.

5.7. Résumé narrativisé séance OT et MB

Deux groupes d'élèves de Terminale L et ES sont réunis pour une séance d'une heure assurée par leurs deux professeurs de philosophie⁷⁸. Pour cette occasion, les 32 élèves ont pris place dans la salle d'arts plastiques.

Installés en rangée face au tableau et aux enseignants, ils vont dans un premier temps (T1) prendre connaissance en quelques minutes des enjeux de la séance énoncés par l'un des enseignants : « On voudrait travailler sur *Mercenaire* d'un point de vue philosophique ». Lors de son intervention, OT établit des passerelles entre certaines thèses philosophiques traitant de la révolte, un rappel de trois scènes du film montrant le personnage principal essayer de dire non, et la situation des élèves de terminale entrés dans une période d'orientation (S1).

Une fois exposée cette mise en relation, un deuxième temps de travail (T2) d'une quinzaine de minutes prend appui sur la projection d'un montage filmique mettant en regard quelques extraits du film avec quelques citations philosophiques de Kant et de Camus (S1).

Le troisième temps (T3) de la séance est consacrée à une lecture par l'enseignant OT d'extraits de textes philosophiques suivis de commentaires émis par le même enseignant et d'échanges avec les élèves (S1). Deux textes de Kant et un texte d'Alain sont lus après que OT ait expliqué l'enjeu de travail visé : « je voudrai revenir avec vous sur le paternalisme ». A mi-parcours de la lecture des textes, une question posée : « est-ce que vous pourriez me dire les avantages à se laisser dominer ? » va déclencher un temps d'échange entre les deux enseignants qui sera marqué par des orientations philosophiques divergentes et relayé par les interventions de quelques élèves.

⁷⁸ Voir Annexe C.c.18

5.8. Synthèse des résumés narrativisés

Quelques points de réflexion relatifs aux différentes séances convoquées peuvent être mis en avant :

- Chaque séance donne lieu à l'aménagement d'un cadre matériel visant à optimiser la relation des élèves à l'écran de projection.
- Toutes les approches reposent sur un traitement séquencé du film.
- L'activité d'enseignement - apprentissage est scindée en différentes phases de travail alternant temps de diffusion et de réception des images filmiques et temps de prises de parole régulés par les questions des enseignants.
- Des phases de confrontation entre extraits filmiques sont mises en œuvre par la plupart des binômes.
- Des temps d'ouverture sur le champ disciplinaire sont établis par la plupart des binômes.
- Le recours à l'arrêt sur image est pratiqué par la plupart des binômes.
- L'alternance d'une analyse du récit filmique et du repérage des procédés cinématographiques traverse la plupart des séances.
- L'ensemble des enseignants énoncent leurs intentions en amorce ou en clôture de la séance.
- Une phase d'institutionnalisation est activée par certains enseignants soit sous forme d'une synthèse des apports des élèves soit sous forme d'inserts rendant compte des enjeux du travail.
- La dynamique de travail commune à la majorité des binômes repose sur des changements de l'activité scolaire en termes de modalités ou de conditions de réalisation.

CHAPITRE 11. Temps II. Entrée dans une démarche d'inférence

Nous sommes arrivée au terme de la phase exploratoire du Temps I de notre travail de recherche. Après avoir mené une approche générique des objets du discours (étape 1), après avoir mis la focale sur la construction des objets de savoir (étape 2) et restitué les règles du jeu didactique en situation (étape 3), nous opérons un glissement vers la phase d'analyse des confrontations individuelles des enseignants aux traces de leur propre activité (étape 4). Nous avons précisé *supra* que l'enjeu de cette phase de travail était non plus de produire des connaissances sur les (pré)occupations des enseignants au moment de leur engagement dans un système didactique transversal mais de saisir la nature des marques de (dis)similitudes exprimées par les enseignants au moment où ils revivent sans le répéter leur vécu professionnel. Dans la présentation de notre démarche d'analyse nous avons précisé que le traitement du matériau langagier nous avaient permis de spécifier différents registres relatifs à ces marques de (dis)similitudes. Nous avons pris appui ci-après sur les registres les plus à même de venir éclairer nos questions de recherche que nous rappelons ici :

- Comment les enseignants composent-ils avec les savoirs (inter)disciplinaires mis à l'étude et à quel prix ?
- Quelle part de connu, d'incertitude et d'inattendu, d'inventivité, de dilemme voire de tension sous-tend les déplacements activés dans ces programmes d'action collective ?

1. Etape 4. Confrontation individuelle des enseignants aux traces de leur activité

Pour structurer le déroulé et la dynamique de notre travail d'inférence nous avons développé une analyse en lien avec les registres suivants : confrontation inter systèmes ; (in)satisfactions ; dissonance et résonance transpersonnelles avant de conclure sur les prémices d'un genre professionnel propre au DLAC. Nous avons été attentive aux marques de (dis)similitudes contenues dans les tours de parole de l'ensemble des ACS que nous avons traitées, en partant de la toute première ACS réalisée en Février 2018. Nous avons expliqué avoir ainsi cherché à ménager la singularité des propos de chaque enseignant

tout en opérant des rapprochements, des confrontations et des recoupements entre les différents contributeurs.

1.1. Confrontation inter-systèmes

Lors de cette première ACS, l'enseignante d'espagnol DD va intervenir suite à la projection d'un extrait de l'enregistrement vidéo de sa séance au moment de « l'installation » (6DD) :

- 12 DD Ça capte tous les bruits du coup on m'entend pas beaucoup je trouve. A part que j'ai pas une grosse voix non plus mais euh - mais oui voilà. Après on - on sent quand même la baisse de son quand je commence à dire euh ben c'est une séance spéciale effectivement - là ils ont bien, ils ont bien capté de toute façon, on l'a refait depuis, que Lycéens au cinéma c'est particulier. Voilà et d'ailleurs je pense que ça - ils aiment bien parce que ça change - des habitudes - voilà.

Dans cet extrait, après quelques considérations relatives au niveau sonore capté par la caméra et à la portée de sa propre voix, l'attention de DD se porte sur un moment précis de l'extrait visionné, l'instant où elle annonce aux élèves la nature de la séance du jour. Elle établit alors un lien de corrélation entre la baisse du niveau sonore de la classe et la réaction des élèves à cette annonce. Le calme s'installe et l'atmosphère de travail s'apaise lorsqu'elle leur explique qu'il s'agit d' « une séance spéciale ». Elle précise ainsi aux élèves ouvrir une parenthèse dans le fil des séquences habituelles, opérer une césure vis-à-vis de l'ordinaire de la classe (Bouveau et Rochex, 1997) et induit par son propos une forme d'infléchissement des formes du travail ordinaires.

1.1.1. Composer avec l'(extra)ordinaire de la forme scolaire

Cette spécificité du DLAC donne lieu dans le temps de l'ACS à une double reprise de l'annonce faite aux élèves lorsqu'elle précise que « Lycéens au cinéma c'est particulier » et que « ça change - des habitudes - voilà ». Nous interprétons les temps de pause ponctuant l'énonciation de cette dernière remarque ainsi que le recours au connecteur « voilà » comme un temps de recul permettant à DD de poser des mots sur ce qui différencie cette séquence des cours ordinaires. Ce changement d'habitude expliquerait également selon DD l'adhésion et l'engagement empathiques des élèves au moment de leur entrée dans cette séquence : « *Ils aiment bien parce que ça change - des habitudes - voilà* ». Un peu plus loin dans l'entretien DD revient sur cette dimension singulière du DLAC en ayant recours à un registre lexical similaire :

- 140 IC Disons que tu aurais pu, alors - alors pour le coup - par rapport à l'aspect linguistique - euh - pourquoi ne pas avoir euh - intégré dans le cours là un certain nombre de termes - en espagnol ? - ou pourquoi avoir fait tout le cours en français par exemple ?
- 141 DD Ah oui, j'aurai pu, mais euh, en fait non quand je fais Lycéens au cinéma c'est vraiment euh - c'est pas, c'est pas, c'est pas un cours de langue.
- 142 IC D'accord.
- 143 DD Voilà, c'est euh, c'est à part. C'est ce que je leur ai dit < *montre l'écran* > c'est une séance un petit peu exceptionnelle.

Dans cet extrait, à la question d'IC lui demandant « pourquoi avoir fait tout le cours en français », DD répond par une phrase ponctuée d'hésitations et de reprises (141DD). La formulation finale, « c'est pas un cours de langue » est énoncée après une forme de tâtonnement langagier témoignant d'un possible conflit intrapsychique, ici une enseignante d'espagnol expliquant ne pas faire un cours en espagnol. En précisant que le DLAC « est à part », DD le situe dans un périmètre distinct du champ d'action habituel. Notons cependant que si DD qualifie la nature de cette séance DLAC d'« exceptionnelle », marquant là encore une rupture avec la règle générale incarnée par le système didactique principal (SDP), son propos est tempéré par l'annexion d'un quantificateur restrictif pour qualifier cette fois-ci la nature de cette dimension exceptionnelle : « un petit peu [exceptionnelle] ». Nous reviendrons ultérieurement sur cette nuance. Pour l'heure, précisons que ce pas de côté évoqué par DD auprès de ses élèves ou énoncé dans le temps de l'ACS pour caractériser la mise en œuvre du DLAC se retrouve dans les propos d'autres enseignants. Lors de l'ACS regroupant le binôme d'espagnol et d'histoire-géographie, après la projection d'un extrait vidéo relatif à « la présentation du travail » (34FG) auprès des élèves, FG et MB vont être amenés, en réponse aux remarques de l'intervenante chercheuse (IC) sur la spécificité de cette séquence, à en préciser la nature :

- 48 IC Donc moi la question que j'avais c'est qu'est-ce que vous posiez comme cadre, qu'est-ce que vous proposez comme cadre d'apprentissage aux élèves donc il y a - il y a aussi autre chose c'est le fait de, forcément on a un dispositif d'organisation euh particulier
- 49 FG Hummm, hummm.
- 50 IC qui est pas forcément commun à ce que vous, à la manière dont vous procédez habituellement en fait en cours de //
- 51 MB En cours, jamais, jamais - moi je suis jamais comme ça.
- 52 FG Tu veux dire en U ?
- 53 MB Oui. Enfin, même, c'était, même, enfin, les élèves ne sont pas installés à des tables. Donc il y a vraiment un dispositif particulier.
- 54 FG Oui, qui est uniquement dans le but de favoriser la prise de parole, quoi, c'est
- 55 MB Oui.
- 56 FG c'est ça.
- 57 IC Ça donne le ton, par rapport à ça.

- 58 MB Oui et puis casser un petit peu euh la représentation qu'ils ont d'une salle de classe et d'un cours traditionnel.
- 59 IC Oui, déjà il y a deux professeurs.
- 60 MB Oui, ça c'est vrai.
- 61 IC Ils sont pas attablés, voilà, à leurs tables de travail, il y a pas de prises de notes.
- 62 MB Non.
- 63 IC Il y a aucune prise de notes, en fait sur les deux séances que vous avez mises en place, enfin, ils ont pas de prises de note, donc tout se passe à travers la prise de parole.
- 64 FG La prise de parole, c'est ça.

Les échanges portent ici sur les caractéristiques spatiales du dispositif retenu. A la question de IC portant sur la mise en place de ce « dispositif d'organisation euh particulier », MB réagit de façon tranchée en expliquant que, « en cours, jamais, jamais - moi je suis jamais comme ça ». L'insistance émanant de la triple reprise de l'adverbe de temps « jamais » semble marquer un cran supplémentaire dans la manière de penser et de vivre la relation entre le SDP et le système didactique transversal (SDT). Le « jamais comme ça » énoncé par MB pour marquer la spécificité de ce qui se joue lors de cette séquence va être précisé après que FG l'ait questionné à ce sujet : « Tu veux dire en U ? ». Les tours de parole qui suivent (TP 53 à 64) vont être ponctués par la formulation de nombreux connecteurs ou liens logiques permettant à chacun d'exposer et / ou d'ajuster leur pensée (« Enfin » ; « même » ; « donc » ; « vraiment » ; « uniquement » ; « quoi » ; « par rapport à » ; « et puis » ; « déjà » ; « voilà » ; « en fait »). Ainsi, si pour FG la focale est mise sur le développement de la prise de parole dans cette situation de cours (54FG), les remarques de MB mettent en avant la spécificité du dispositif spatial (53MB). Un échange va alors s'engager sur la corrélation entre l'absence de table et l'absence de prise de notes (61IC) avant de revenir sur la place accordée à la prise de parole (63IC). Nous remarquons que le « c'est ça » énoncé par FG qui vient fermer à la fois le tour de parole et le développement réflexif engagé entre en résonance avec le « comme ça » énoncé par MB et questionné par FG en amorce de l'échange.

1.1.2. Un pas de côté à relativiser?

Nous retrouvons le même type de réaction tranchée de MB au sujet de sa posture en cours lors de ces séances DLAC lorsqu'il qualifie l'impact que cette posture et le dispositif qui l'accompagne ont sur les représentations que se font les élèves de la forme scolaire habituelle (58MB). Le recours au verbe « casser » marque à son tour, tout comme le « jamais » précédemment évoqué, un cran supplémentaire pour qualifier le rapport instauré entre SDP et SDT. Il ne s'agit pas de « changer » les habitudes comme proposé

par DD dans la première ACS mais de « casser » au sens de « mettre en morceaux, volontairement ou non, par choc, par pression ou par mouvement violent »⁷⁹ – ici la représentation que se font les élèves de la classe et du cours traditionnel. Cependant, tout comme pour l'ACS de DD (« un petit peu exceptionnelle »), nous constatons que cette terminologie en apparence radicale est tempérée par l'annexion du même quantificateur restrictif : « casser », oui, mais « un petit peu ». Le changement ainsi que la rupture annoncée lors de ces deux ACS révèlent dans le même temps une dimension relative et contenue de ce pas de côté mis en avant par les enseignants. La poursuite de l'analyse des verbatims nous éclaire sur la nature de ce pas de côté, à commencer par cet échange entre DD et IC :

- 17 IC Donc, alors la question moi que je me posais c'est dans le fond comment tu arrives à -concilier les - les objectifs en fait de la discipline espagnol quoi en fait
- 18 DD Ouais.
- 19 IC avec peut-être l'éducation à l'image en fait qui est travaillée au niveau du dispositif Lycéens au cinéma
- 20 DD Alors c'est pas forcément toujours évident mais là je trouvais que ça se prêtait bien avec Mercenaire parce que le, le sujet que j'ai choisi c'était donc le, le déracinement, l'exil etc. et c'est quelque chose nous qu'on voit après au niveau des notions euh en première et en terminale sur espace et échange. On parle très fréquemment de - de - ben de - - des migrants, des migrations différentes, des, justement des exils différents qu'ils soient politiques ou économiques etc. et donc après - euh ben c'est quelque chose qu'ils - qu'ils peuvent réutiliser
- 21 IC Hummm, hummm.
- 22 DD puisqu'ils auront vu déjà dans, dans Mercenaire ils auront vu, ils auront vu l'image de cet homme qui est déraciné qui se retrouve face à un parc de voitures - et euh ce sont des images après qu'on peut retrouver qui sont pas identiques mais qui, qui font énormément penser - dans d'autres euh dans des documentaires ou dans des films qu'on a.

Dans cet extrait, pour répondre à la question de IC portant sur la ou les manières de concilier « objectifs en fait de la discipline » avec « peut-être l'éducation à l'image », DD établit un rapprochement entre le sujet « choisi » pour engager le travail d'analyse filmique et « les notions » abordées en cours d'espagnol. Elle pointe ainsi une forme d'adhérence avec les contenus disciplinaires (20DD) tout en expliquant que ce type de rapprochement n'« est pas forcément toujours évident ». Si dans un premier temps l'accent est mis sur l'ordinaire du cours et sur la recherche des notions appropriées (20DD « On parle très fréquemment de - de - ben de - - des migrants, des migrations différentes, des, justement des exils différents qu'ils soient politiques ou économiques etc. »), un changement de point de vue s'établit, du « nous » et du « on » relatifs aux enseignants aux

⁷⁹ Définition CNRTL

« ils » relatifs aux élèves (20DD). Le rythme du phrasé suivant (22DD « puisqu'ils auront vu déjà dans, dans Mercenaire ils auront vu, ils auront vu l'image de cet homme qui est déraciné qui se retrouve face à un parc de voitures ») reposant sur la reprise du même participe passé (« vu ») nous a amené à « entendre » dans cette formulation une double signification : « ils auront vu » au sens de percevoir par le sens de la vue – dans ce temps d'audio et de covision présenté *supra* – mais « ils auront vu » au sens également d'étudier. Le recours à cette double signification, croisé avec différents adverbes et certaines prépositions de temps pour rendre compte des modalités de travail (20DD « après » ; « très fréquemment » ; « et donc après » ; « déjà ») nous éclaire sur la nature des échanges entre systèmes didactiques : une nature dialogique reposant sur l'exploitation de ressources similaires et établissant des allées et venues entre ce qui est vu, appris mais aussi connu.

Du côté de l'enseignante DD, les jeux d'allées venues entre contenus du SDP et contenus du SDT sont sous-tendus comme vu précédemment par une dimension prescriptive qui influe sur l'orientation retenue *via* le recours à un filtre notionnel. Cela dit, ce filtre notionnel est également marqué par les appétences personnelles de DD. La formulation du « Oui, voilà, je dis c'est moi, c'est ça qui m'intéresse – c'est ça » dénote une insistance du registre personnel. Dans le même temps, elle peut être rapprochée de « c'est quelque chose nous qu'on voit après » qui renvoie ici au registre transpersonnel de l'équipe enseignante d'espagnol.

Côté élèves l'activation des temps de relai d'un système à un autre les invite à établir des passerelles entre les contenus disciplinaires habituels et les séances dédiées au DLAC. Nous avons retrouvé dans d'autres ACS un même type de rapprochement entre contenus disciplinaires et séances dédiées au DLAC.

Pour le binôme de philosophie, si l'extrait suivant met l'accent sur la « *question* » plutôt que sur la « *notion* » à retenir comme lors de l'ACS de DD, la réflexion concerne là aussi le lien qu'ils ont établi entre cours de philosophie et séance DLAC :

- 30 OT Le début du cours c'était justement pour ramener le propos du film à un propos essentiellement philosophique. Et le paternalisme ça nous parlait je crois à tous les deux dans la séance de préparation qu'on avait fait - tous les trois.
- 31 MB Oui, et il y a la question de la liberté du coup, oui.

Le « paternalisme » ou la « question de la liberté » sont ainsi venus se substituer à la notion de « déracinement » exploitée en cours d'espagnol avec une visée clairement énoncée par OT : « ramener le propos du film à un propos essentiellement

philosophique ». L'expression « ça nous parlait » utilisée ici pouvant renvoyer à la remarque de DD énoncée précédemment : « Moi c'est ça qui m'intéresse le plus dans le film. Voilà », l'une et l'autre induisant une part d'affect débordant le cadre prescriptif disciplinaire. Alors que nous avons vu précédemment que la séance DLAC permettait à certains enseignants d'effectuer un pas de côté, l'approche de OT opère un mouvement quasi inverse : il souhaite « ramener le propos du film à un propos essentiellement philosophique ». L'expression « ramener à » renvoyant à l'acte de « faire revenir avec soi, à l'endroit que l'on avait temporairement quitté »⁸⁰, une tension se fait jour ici entre deux adverbes, « temporairement » et « essentiellement ». Il nous semble possible ici de considérer que cet « endroit » temporairement quitté pourrait correspondre au « propos essentiellement philosophique » déployé dans le cadre du cours de philosophie : il s'agirait alors de réintégrer le périmètre du cours, et d'y rester, après en être sorti le temps de la projection. Dans l'extrait suivant, OT revient sur la nature de la relation entre le film analysé et les contenus d'apprentissage visés :

- 71 OT Alors, euh, là moi ce, je, là, ce qui < Rire > il y a une dizaine d'années, quand je montrais des films en cours je sentais qu'il y avait des profs de philo d'un certain âge, enfin d'une autre génération que la mienne, qui avaient l'impression que je faisais pas de philo quand je
- 72 IC montrais des films
- 73 OT montrais des films. Aujourd'hui notre manuel commence par un extrait de film - et, mais en même temps j'ai gardé l'idée que, pour moi un film n'est jamais qu'une illustration. C'est-à-dire que le film c'est pas de la philo par lui-même mais en tous les cas il y a des problèmes philosophiques qui parfois ne les touchent pas ou ne sont pas pour eux un enjeu et le film justement va réussir à en faire un enjeu.
- 74 IC Hummm, hummm.
- 75 OT C'est exactement en ce sens que, c'est le sens de l'incrustation. C'est-à-dire d'un seul coup un texte, si on le lit comme cela comme un texte de philosophie ça peut plus ou moins nous intéresser mais on voit pas forcément l'enjeu alors que mis en lien avec l'image d'un seul coup on se rend compte oui ce que veut dire Camus quand il dit qu'il y a une limite entre moi et l'autre qu'on ne doit pas dépasser et c'est ce qu'on appelle la révolte. Donc, vraiment euh, le cinéma comme illustration du propos, mais pas simplement une illustration mais quelque chose qui le met en scène au sens propre du terme.

En parallèle des échanges qui s'instaurent entre OT et IC, nous pouvons « entendre » dans cet extrait de verbatim un dialogue en creux entre OT et différents interlocuteurs : d'anciens collègues (« des profs de philo »), l'institution (« notre manuel »), ses élèves (« eux »), le cinéma (« le film »), le champ des références (« Camus »). Le fil de son propos convoque un passé relativement lointain (« Il y a une dizaine d'années ») avant de

⁸⁰ Définition CNRTL

basculer dans la période actuelle (« Aujourd'hui »). Ce détour par son passé professionnel, marqué par différentes tentatives avortées d'amorces de phrases (« Alors, euh, là moi ce, je, là, ce qui » < Rire >), donne à saisir le regard qu'OT porte sur les cours qu'il dispensait alors, des cours en rupture avec les pratiques professionnelles « des profs de philo d'un certain âge » de l'époque. En rabattant son propos sur la période actuelle, il constate que cette part d'innovation consistant à montrer des films en cours est désormais légitimée par l'institution : « Aujourd'hui notre manuel commence par un extrait de film ». Cependant, il poursuit sa réflexion en précisant que cette importation du médium cinématographique et de son langage dans le cours de philosophie n'en fait pas pour autant un support ou un objet de savoir philosophique (73OT « pour moi un film n'est jamais qu'une illustration » ; « C'est-à-dire que le film c'est pas de la philo par lui-même »). Après avoir rendu compte de cette inclusion du médium filmique dans les cours de philosophie, OT va en préciser les apports. Pour cela, il va convoquer sans les nommer les élèves (« ils » ; « eux ») en expliquant qu'« il y a des problèmes philosophiques qui parfois ne les touchent pas ou ne sont pas pour eux un enjeu et le film justement va réussir à en faire un enjeu ». Le médium filmique est ainsi abordé comme un artefact méthodologique servant de (re)médiation possible pour aider les élèves à saisir ce que la structure ainsi que les outils habituels du cours ne parviennent pas toujours à leur faire saisir. Nous remarquons qu'à partir du TP 75, OT quitte le registre des « je », des « moi », des « ils » et des « eux » pour utiliser alternativement le « on » et le « nous », basculant alors d'un vécu personnel à un discours plus générique. Ce discours plus générique prend effet autour de la notion d'« incrustation ». La lecture qu'OT donne de ce terme (75OT) nous semble entrer en résonance avec ce que nous écrivions *supra* au sujet de l'attitude perceptive spécifique déclenchée par la projection filmique. Lorsqu'OT conclut ce tour de parole par « Donc, vraiment euh, le cinéma comme illustration du propos, mais pas simplement une illustration mais quelque chose qui le met en scène au sens propre du terme », ce « quelque chose » qui déborde le registre de l'« illustration » renoue avec les caractéristiques du processus d'audio-vision.

1.1.3. Le retour de la feinte pédagogique

La question du recours à un artefact filmique pour mieux « ramener le propos du film au propos essentiellement philosophique » nous amène également à opérer une connexion avec les pédagogies du détour abordées dans notre revue de littérature. Il

s'agissait alors de raccrocher les élèves à l'école (Bozec et al, 2013) là où dans les propos d'OT il s'agirait de capter le regard et l'attention des élèves en recourant aux qualités plurisémiotiques et plurisensorielles de l'image filmique (Brisset, 2017). Ce temps d'accroche assurerait alors une approche incarnée des concepts philosophiques que la seule lecture d'un texte ne permettrait pas de révéler. La réception de l'image filmique joue ici un rôle spécifique, celui d'activateur d'apprentissage. Les savoirs savants structurant et sous-tendant le cours de philosophie viendraient puiser une part de leur signification au cœur de l'activation du regard lors de la phase d'analyse filmique. Une telle activation du regard relève d'une action motrice semblable à ce qui se joue dans un cours d'arts plastiques ou dans toute discipline reliant savoirs et pratique. Le détour par une forme de praxis du regard lors de la projection filmique sert les intentions didactiques de la discipline philosophique d'origine. Ces jeux de détour et de retour croisant le champ et le hors champ du registre disciplinaire pour servir l'avancée du temps didactique sont présents dans d'autres ACS – à commencer par celle de MD, enseignante d'espagnol :

- 119 IC Donc là il y a des approches qui sont différentes mais toi, systématiquement il y a le parti-pris de - quelle que soit la situation de cours de travailler systématiquement en espagnol, quoi.
- 120 MD Ben oui parce que là, les élèves vont parler en français avec J.P., donc euh l'idée, moi, c'est d'utiliser cette opération, Lycéens au cinéma, ce programme, pour les faire parler - et les faire parler d'autre chose qui, mine de rien euh - eux ils ont l'impression, ils sont allés au cinéma, ah ben « tiens on parle de ça en espagnol », on parle du cinéma, ils n'ont pas l'impression d'être dans un cours classique, ils ont l'impression de sortir du cours et de ne plus être sur un support classique. Mais c'est toujours un prétexte pour prendre la parole.

Le profil des mots ou expressions ici énoncés (« utiliser » ; « mine de rien » ; « ils n'ont pas l'impression » ; « c'est toujours un prétexte ») dénote une double stratégie – de détour et de retour – en vue de servir un même objectif : « faire parler » les élèves. Cette pédagogie du détour les amenant à « parler d'autre chose », à savoir de cinéma plutôt que des thématiques abordées « dans un cours classique », a comme conséquence de leur donner « l'impression de sortir du cours ». Là encore, tout comme pour DD évoquant une séance « à part », il est question de quitter le champ d'action habituel qualifié de « classique » pour évoluer dans un périmètre distinct du périmètre initial. Chez MD cependant, ce pas de côté n'est qu'un leurre, « un prétexte pour prendre la parole ». Nous renouons là encore avec une réflexion menée dans notre revue de littérature au sujet de certaines stratégies médiates reposant sur un contournement des voies habituellement empruntées par les situations de cours ordinaire. Nous avons alors fait référence à

l'instauration d'une pédagogie invisible (Bernstein, 1975) déployant des modalités de travail déguisées, une forme de feinte pédagogique (Henri-Panabière, 2013) invitant à la participation et à l'action des élèves. L'« opération » dans laquelle MD engage ses élèves repose tout comme pour OT et MB sur un artefact méthodologique servant ici non pas de (re)médiation pour incarner les concepts philosophiques mais de médiation pour que les élèves prennent la parole en espagnol.

Cette dynamique de travail se déroulant « mine de rien », nous allons la retrouver également dans l'ACS de JPR, avec cependant des enjeux distincts :

- 57 JPR donc, j'ai, je voulais suivre le déroulé pour qu'on se remette en tête le film - alors le film c'était, je crois deux jours avant, non, c'était le vendredi et là c'était le lundi - je crois qu'il y a eu un week-end entre les deux - donc, là, j'ai fait d'une pierre trois ou quatre coups hein
- 58 IC Hummm.
- 59 JPR Alors, là j'ai pas fait, mais - parfois je travaille beaucoup plus longuement sur un, sur un film
- 60 IC Mais là le but c'était, c'était pas ça.
- 61 JPR Là le but c'était pas ça. C'était - revoir les images clés du film
- 62 IC Voilà.
- 63 JPR qu'ils aient le temps de noter les passages. Et - l'air de rien, faire de l'analyse filmique et du vocabulaire - au passage.

Dans cet extrait, même si JPR précise qu'il est question, « l'air de rien », de « faire de l'analyse filmique et du vocabulaire », renouant alors avec les propos de sa collègue MD qui engage ses élèves à parler espagnol « mine de rien », les préoccupations sont cependant distinctes. En effet, alors que pour MD cette stratégie sert à mieux rabattre les modalités de travail sur les enjeux ordinaires du cours d'espagnol, pour JPR, il s'agit avant tout de « revoir les images clés du film » pour préparer le montage final tout en précisant avoir « fait d'une pierre trois ou quatre coups ». Le recours à l'analyse filmique et aux apports de vocabulaire vient ainsi se surajouter au « but » visé. Il s'agit ici d'une modalité de travail réalisée « au passage », quasi incidemment, sans réel ancrage dans un cours d'analyse filmique – JPR précisant ce qu'il ne souhaitait pas : « Je voulais pas que ce soit un cours d'analyse filmique ». Cette remarque vient rappeler, conforter un propos tenu juste auparavant :

- 51 JPR Et alors moi aussi je - mon travail ça a été de sélectionner les séquences, les séquences clés dans lesquelles ces éléments apparaissent - donc moi j'ai un cahier des charges si tu veux - un cahier des charges euh tout en n'oubliant pas que je dois leur donner des billes pour le, le futur montage qu'ils vont faire et donc des images qu'ils sont susceptibles de, de récupérer euh - pour faire la bande d'annonce - et aussi évidemment glisser du vocabulaire d'analyse filmique et de connaissances sur, sur le cinéma - mais c'est pas un cours d'analyse, en fait c'est pas une analyse filmique comme on peut le faire parfois - euh là je glisse des connaissances

Il est question dans cet extrait de recourir à un « cahier des charges ». JPR utilise ici un terme qui renvoie au registre du projet, à un type de document contractuel établi entre différents acteurs. La place des apprentissages ordinaires relatifs à la culture artistique est perçue comme secondaire puisqu'il s'agit de « glisser du vocabulaire d'analyse filmique et de connaissances sur, sur le cinéma » sans pour autant s'engager dans une séquence habituelle d'analyse filmique : « c'est pas un cours d'analyse, en fait c'est pas une analyse filmique comme on peut le faire parfois - euh là je glisse des connaissances ». Le travail d'analyse se fait ainsi à la marge, tout comme dans le cours de DD : « Après j'ai introduit des mots mais c'était après - c'était à la fin plutôt que je l'ai fait » (145DD). Dans les deux cas, les apports théoriques tels que travaillés habituellement sont remisés « à la marge », ou « à la fin ».

1.1.4. Un pas de côté de nature ambivalente

Cela dit, dans l'ensemble des ACS analysées, ce pas de côté est énoncé sous des formes et des degrés divers, comme le révèlent les extraits suivants :

12DD « ça change - des habitudes - voilà » ;

143DD « Voilà, c'est euh, c'est à part » ;

143DD « c'est une séance un petit peu exceptionnelle » ;

51MB « En cours, jamais, jamais - moi je suis jamais comme ça » ;

58MB « casser un petit peu euh la représentation qu'ils ont d'une salle de classe et d'un cours traditionnel » ;

51JPR « glisser du vocabulaire d'analyse filmique et de connaissances sur, sur le cinéma - mais c'est pas un cours d'analyse » ;

208CHB « C'est un peu inédit » ; « c'est inédit pour eux, c'est inédit pour moi ».

Mais nous détectons une ambiguïté dans les propos de chacun reposant sur une mise en tension, un entre-deux lexical et sémantique révélant une hésitation, voire une difficulté à stabiliser la forme scolaire du DLAC. C'est le cas dans l'ACS de DD :

13	IC	Et oui parce que, à un mo- là justement tu le dis euh < <i>se penche sur ses notes</i> > tu, tu dis "c'est une séance spéciale", tu dis "c'est quand même un cours <u>de</u> euh
14	DD	<u>De travail</u> , enfin je travaille
15	IC	« un cours d'espagnol, on va travailler ».
16	DD	Voilà c'est ça.

Dans cet extrait, nous identifions en effet une tension entre deux formulations émises par DD et reprises par IC, « c'est une séance spéciale » et dans le même temps « c'est quand

même un cours d'espagnol, on va travailler », comme si DD voulait se justifier (« enfin, je travaille ») pour éviter tout malentendu dans l'esprit des élèves (« on va travailler ») qui pourraient penser qu'une « séance spéciale » équivaldrait à une séance exempte de travail. Cette dualité entre « c'est une séance spéciale » et « c'est quand même un cours d'espagnol » va être de nouveau évoquée et questionnée suite à la diffusion d'un extrait du cours concernant un échange entre l'enseignante et les élèves autour d'une première séquence filmique. IC réagit ici à une remarque de DD expliquant que « Là, c'est pas un cours de langue » :

- 77 IC Oui, enfin, c'est pas un cours de langue - c'est pas un cours de langue euh, enfin, oui, il n'y a pas de langue espagnole parlée en fait c'est ça mais c'est quand même en lien avec le cours d'espagnol euh
 78 DD Oui dans le sens où on retrouvera le thème. Oui, oui, tout à fait.

Tout en prenant en compte la remarque de DD en acquiesçant (« Oui »), IC (se) questionne (sur) le sens à donner à la formulation « c'est pas un cours de langue ». Sa réaction hésitante (« enfin » ; « enfin » ; « c'est ça mais » ; « c'est quand même ») est suivie d'une réponse de DD plus assurée (78DD). Plus loin dans l'entretien, nous avons vu que DD formulera à ce sujet une remarque beaucoup moins affirmée (141DD « mais euh, en fait non quand je fais Lycéens au cinéma c'est vraiment euh - c'est pas, c'est pas, c'est pas un cours de langue »). Nous retrouvons le même type d'ambivalence dans l'ACS de JPR lorsqu'il précise : « Je voulais pas que ce soit un cours d'analyse filmique, c'est, ça n'est pas que ça. Voilà ». La formulation « c'est, ça n'est pas que ça » induit la présence d'une ambiguïté identitaire entre « c'est », non défini, et « ça n'est pas que ça », non défini à son tour. Si ces formes d'ambivalence portent sur la frontière poreuse entre un cours disciplinaire et une séance dédiée au DLAC, dans le cas du binôme de philosophie, elles seront autocentrées sur le cours de philosophie, avec une mise en tension particulière :

- 112 OT Donc c'est, c'est un cours de philo mais en même temps, bon, c'est un cours où on essaie vraiment de faire de la philo. C'est-à-dire leur expliquer ce que leur dit Kant, la philo commence avec le fait d'avoir le courage de penser par soi-même.
 113 IC < *Se tourne vers MB* > Pas de
 114 MB Non, non< *Sourire* >
 115 IC Parce que quand vous dites par exemple, là tu dis, « c'est de la philo », « on peut faire aussi de l'histoire de la philosophie », donc, il y a une distinction entre les deux, donc, la philosophie c'est les engager à rentrer dans une réflexion
 116 OT Oui.

Cette mise en tension met en vis-à-vis deux modalités de travail, « faire de la philo » au sens de rentrer dans un cheminement réflexif engageant les élèves à (se) questionner en

ayant « le courage de penser par soi-même », et « faire de l'histoire de la philosophie ». Ce vis-à-vis de deux modalités de travail n'est pas pensé de façon exclusive l'une de l'autre mais complémentaire puisque là encore nous retrouvons un même type de formulation reliant une double approche (« c'est » ; « mais en même temps, bon, c'est ») et composant avec cette dualité. Nous remarquons cependant qu'une graduation qualitative est énoncée dans cet extrait de verbatim lorsqu'OT précise que « c'est un cours où on essaie vraiment de faire de la philo ». Si dualité il y a entre « faire de la philo » et « faire de l'histoire de la philosophie », cette dualité est comme marquée par une forme de hiérarchie consistant à positionner le fait de « faire de la philo » comme la finalité recherchée mais pas toujours atteinte (« [on essaie] vraiment »). Notons que cette dimension autocentrée des ambivalences sur et dans la discipline enseignée se retrouve aussi dans l'ACS de DD lorsqu'elle déclare que son cours « n'est pas un cours de langue » tout en précisant que « c'est quand même un cours d'espagnol ». La présence de ces formes d'ambiguïté nous a amené à être à l'écoute, dans la lecture et l'analyse des extraits des verbatims, d'indices pouvant (nous) éclairer (sur) ce qui se jouait au cœur de cet entre-deux. Sur quoi peuvent porter ces ambivalences ? Qu'est-ce qui motive ou justifie le maintien dans l'un et l'ouverture sur l'autre ?

Pour ce qui est du maintien dans des repères connus et reconnus, plusieurs pistes ont été identifiées. Nous partons ici de l'ACS de MD, enseignante d'espagnol, plus précisément d'un échange ayant eu lieu au moment de « la mise en place » (6MD) de la séance :

- 17 IC < *Relance le son* > < *Consulte ses notes* > Alors il me semble qu'à un moment euh tu dis aux élèves de pas forcément prendre de, de notes euh mais, bon d'être dans une dynamique de, d'oral, en fait, il n'y a pas de prise de notes ?
- 18 MD Non, comme on le fait en cours, en fait.
- 19 IC Tu fais pareil en cours quoi, en fait ?
- 20 MD Ouais. Ça c'est le même fonctionnement qu'en cours d'espagnol. On fait euh toute la première partie du cours, les trois premiers quarts d'heure du cours - à l'oral, et après on fait une synthèse.
- 21 IC Ok. Donc, ça veut dire que - justement le, le tableau < *Pointe l'écran* > puisqu'à la fin au bout de trois quart d'heure ils vont prendre note de ce qui est écrit au tableau
- 22 MD Oui.
- 23 IC donc, ton tableau, tu t'en sers comme support en fait pour garder la trace de ce que vous faites en
- 24 MD Oui, souvent on marque le vocabulaire, on va marquer une structure intéressante, et à la fin du cours on va formuler une synthèse écrite euh des phrases, mais souvent le tableau nous sert de support. Et donc là j'ai adopté le même procédé qu'en cours classique, pour n'importe quel document, on marque le vocabulaire au fur et à mesure pour que les élèves puissent s'en servir et euh après, on fait une synthèse.

- 25 IC D'accord. Mais < *Montre l'écran* > dans un premier temps c'est ça il n'y a pas de rapport à l'écrit pour que ça coupe pas le - l'oral, c'est ça ?
- 26 MD Oui, exactement - la dynamique du groupe.

Les tours de parole qui ont ponctué cet échange partent d'une question posée par IC au sujet d'une absence de prise de notes et se referment sur une formulation de MD relativement compacte : « Oui, exactement - la dynamique de groupe ». L'absence de verbe dans cette dernière formulation donne à l'expression « la dynamique de groupe » une dimension générique renvoyant à une opération incorporée dans et par les pratiques professionnelles habituelles. La concision de cette remarque nous amène à identifier cette « dynamique de groupe » comme faisant partie des repères didactiques de tout cours d'espagnol. Nous avons précédemment identifié le même type de formulation au cours de l'ACS de MB et FG – avec une intervention de FG, professeure d'espagnol, venant fermer le tour de parole : « La prise de parole, c'est ça ». Nous retrouvons le même type de formulation dans l'ACS de JPR répondant à une question d'IC relative aux intentions visées par une réponse tout aussi condensée : « C'est l'argumentation ».

Nous faisons ici l'hypothèse que ces formules concises renvoient à des temps didactiques propres aux disciplines enseignées, tout comme l'énoncé tout aussi concis des notions (« déracinement » ; « paternalisme » etc.) renvoie à des pistes d'apprentissage normées – temps et notions servant de repères aux enseignants lorsqu'ils réagissent aux images de leur activité effective. Dans l'ACS de MD, cette dernière explique reprendre ces modalités de travail que nous avons qualifiées de normées dans la séance dédiée au DLAC (« comme on le fait en cours, en fait » ; « Ça c'est le même fonctionnement qu'en cours d'espagnol » ; « souvent on marque le vocabulaire » ; « Et donc là j'ai adopté le même procédé qu'en cours classique »). MD transfère ses modalités de travail, et plus précisément les opérations de chronogenèse (« toute la première partie du cours » ; « les trois premiers quarts d'heure du cours » ; « et après » ; « à la fin du cours » ; « au fur et à mesure »), de son espace de travail d'origine, le cours d'espagnol, vers cette séance dédiée au DLAC. Si elle n'explique pas les raisons de ce transfert, un autre binôme (MB et FG) va quant à lui apporter des précisions quant à ce qui les pousse à maintenir et transférer une part des modalités de travail du cours habituel dans cette séance DLAC. L'extrait qui suit se situe en aval de la première projection, une projection donnant à voir la phase introductive de la séance au cours de laquelle FG se présente en tant que professeure d'espagnol auprès de l'ensemble de la classe dont une partie n'est pas hispanique. Lors de

cette présentation, elle pointe les notions propres à sa discipline. Le verbatim retenu rend compte des premières réactions suite à la diffusion de l'extrait :

- 34 FG Là c'est la présentation du travail.
 35 IC C'est ça, les deux prises de parole et après l'idée c'est - si vous avez des réflexions qui découlent de ça
 36 FG Alors, est-ce que ça s'oppose < *Se tourne vers son collègue* > nos objectifs, là ? Moi je trouve, pas vraiment < *Rire* > parce que voilà - il s'agissait de partir de leurs ressentis, et après bon moi j'oublie jamais mon euh mes quatre notions. Et euh je crois que par la suite on a noté hein
 37 MB Oui, oui on a noté.
 38 FG quel était le thème du film en lien avec ces notions-là. Alors après je sais pas
 39 IC Ah mais c'est - moi de toute façon je trouve ça extrêmement intéressant parce qu'on a deux professeurs de deux disciplines différentes - qui introduisent en fait le, le, l'objectif quoi de la, de la séance avec deux registres, c'est vrai, enfin, de nature un peu différente mais qui dialoguent, enfin, j'imagine que c'est, c'est abordé dans cet esprit-là en fait, c'est ça ?
 40 MB Oui c'est abordé dans cet esprit-là, oui - mais euh les < *Pointe l'écran* > les élèves s'y retrouvent dans ce que tu dis parce qu'ils savent.
 41 FG Oui.
 42 MB Donc, c'est aussi, c'est aussi sécurisant pour la prise de parole future, j'imagine. Et euh, voilà - non, moi j'ai, j'ai inscrit ça aussi dans < *Pointe l'écran* > par rapport à ce qui avait été déjà fait par les élèves aussi donc, ben en fait on a deux prises de parole qui visent un petit peu à les euh, à les sécuriser, à les mettre dans quelque chose qu'ils connaissent.
 43 IC De créer du lien - c'est ça ?
 44 FG Hummm, hummm.
 45 IC Soit avec les quatre thèmes de la discipline en espagnol, soit avec quelque chose qu'ils ont déjà eu l'occasion de, de faire euh en histoire et anglais.
 46 MB C'est ça.
 47 FG Voilà, c'est ça.

Dans cet extrait, FG établit une liaison entre une modalité d'action tournée vers les élèves et visant à « partir de leurs ressentis » suite à la projection du film étudié tout en énonçant une assise professionnelle constitutive de sa pratique : « bon moi j'oublie jamais mon euh mes quatre notions ». Cette entrée en matière est motivée par un enjeu précis (42MB) : Il s'agit d'ancrer la séance « dans » du connu de façon à « sécuriser » les élèves. Nous renouons ici avec la remarque de DD revenant avec insistance sur ce que les élèves « auront vu » et établissant des allées et venues entre ce qui est vu, appris mais aussi connu. Un peu plus loin dans l'ACS de MB et FG (TP43) IC évoque le recours à une posture de travail permettant de « créer du lien ». Le lien dont il est ici question établit une passerelle avec la classe d'origine, celle-là même – nous le précisons dans la partie de notre revue de littérature consacrée à l'analyse du SDP – qui reste le lieu de référence au sein duquel l'élève « se confronte à la norme et où l'enseignant de la classe garde la responsabilité pédagogique à l'égard de chacun de ses élèves » (Tambone, 2014, p. 54).

Ce « quelque chose qu'ils connaissent » énoncé par MB (TP42) renverrait ainsi au contrat didactique défini comme « l'ensemble des comportements (spécifiques [des connaissances enseignées]) du maître qui sont attendues de l'élève et l'ensemble des comportements de l'élève qui sont attendus du maître » (Brousseau, 1980, p. 127). La connivence reliant enseignants et élèves se retrouvera lors de la phase d'analyse (239MB « On est < Pointe l'écran > on est passé dans l'analyse »), alors que les enseignants sont attentifs aux prises de parole des élèves :

292	IC	Et là, ce que vous disiez, on est dans, on est dans autre chose, donc, là, vous essayez d'amener les élèves dans une réflexion plus tournée vers le jeu de la caméra
293	FG	Hummm, hummm.
294	IC	Donc, vraiment, le langage cinématographique euh - enfin voilà, enfin oui c'est ce que j'avais
295	MB	Oui.
296	FG	Oui mais c'est ça, c'est
297	MB	Et euh d'autant plus qu'ils euh, qu'ils savent.
298	IC	Hummm.
299	MB	Ils connaissent les termes, ils
300	FG	Ben la preuve, hein < Pointe l'écran > c'est parti d'eux.
301	MB	Oui, oui.
302	FG	La contre-plongée, c'est eux.

Si le « On est passé dans l'analyse » marque une bascule du connu des notions vers l'inconnu de l'interprétation filmique, les remarques énoncées alors (« ils savent » ; « Ils connaissent les termes » ; « c'est parti d'eux » ; « La contre-plongée, c'est eux »), la focale sur les apports des élèves dans ce temps d'analyse pointe une dynamique chronogène singulière qui interroge non seulement la nature du relai entre systèmes didactiques mais également la nature des relations entre enseignants et élèves. Concernant cette relation enseignants et élèves, nous avons là aussi identifié des ambivalences entre le connu de ces relations et l'ouverture sur d'autres formes de modalités de travail déplaçant en partie les repères relatifs à la posture des uns et des autres. Nous prendrons ici appui, comme annoncé en amorce de cette section, sur la première ACS de DD mais également sur la dernière ACS, celle de CHB, enseignante de français ayant intégré le collectif en cours de route. Concernant l'ACS de DD, nous notons que si d'emblée, dès le TP12, la spécificité du DLAC est mise en avant (« ça change - des habitudes - voilà »), déclarée à plusieurs reprises, il faudra attendre le TP 181, soit la vingt-huitième minutes après l'amorce de l'ACS pour que soit précisée la nature de ces variations :

- 181 DD Donc la prise de parole peut être plus lente - à venir - puisqu'il y a la réflexion, et puis surtout après on va, on va écrire, on essaie d'écrire des choses, enfin, pas n'importe quoi, c'est dirigé aussi. Par exemple < *montre l'écran* > en langue, quand on fait ça, euh, moi il y a des choses que je vais écrire au tableau - ou que je vais taper après et rétroprojeté là < *pointe l'écran* > - et c'est ça qu'ils écrivent. Voilà, c'est leurs notes en fait - donc, c'est un peu différent - effectivement.
- 182 IC C'est-à-dire que c'est un plus resserré sur les, sur les axes de, de, d'apprentissage, c'est ça ?
- 183 DD C'est plus précis, c'est plus précis - voilà.
- 184 IC Donc quand tu dis "on y est", c'est que là vous construisez vraiment quelque chose avec des contenus que toi tu as identifié, c'est ça ?
- 185 DD Oui, oui, c'est ça.

Au cours de cet extrait, DD fait part de micro-déplacements entre les modalités de travail déployées dans le temps du cours ordinaire et celles investies lors de cette séance. Tout comme nous avons repéré dans les verbatims des réunions préparatoires des binômes la présence d'adverbes d'intensité confrontant divers types d'expériences, nous retrouvons dans cet extrait un même mode d'énonciation.

1.1.5. Des micro-déplacements d'intensité et de nature variable

Le recours à ces adverbes d'intensité nous éclaire sur la nature de ces micro-déplacements. Il y est ainsi question d'une prise de parole « plus lente », d'une prise de note soumise à un régime « un peu différent » et d'un mode de travail « plus précis ». Les micro-déplacements dont il est question se situent nous semble-t-il au niveau des opérations de topogenèse. Si dans les deux cas la conduite de l'étude est dirigée, pour la séance DLAC l'élément moteur va être la parole des élèves, les réflexions des élèves que DD va relayer en les écrivant au tableau avant qu'elles ne viennent nourrir ensuite la prise de note. La phase de travail consacrée aux séquences filmiques et présentée comme étant le cœur même de la séance (« on y est ») va engager les élèves dans un temps d'analyse « plus précis ». Nous allons retrouver le même type d'adverbes d'intensité dans l'ACS de CHB, après qu'un premier extrait correspondant à l'amorce de la séance ait été diffusé :

- 24 IC Donc là peut-être que là eux ils se positionnent par rapport à des choses plus connues du cours de français ?
- 25 CHB Oui d'ailleurs à un moment je leur dis, « comme on le fait d'habitude », et effectivement euh c'est quelque chose qui va pas les surprendre, de dire leurs impressions et d'aller vers des analyses - c'est le chemin euh très, très habituel que l'on fait depuis le début de l'année pour le commentaire de texte qui est un exercice du baccalauréat, donc, ils savent faire ça - euh, ils savent le faire peut-être en - en dissocié. Ils posent leurs impressions, on en débat et ensuite on va vers l'analyse. Et là ce qui se passe, c'est que - comme je ne vais pas intervenir je mêle un petit peu impression et analyse.

- 26 IC D'accord.
- 27 CHB Et c'est un peu libre. C'est pas euh, c'est pas une démarche aussi peut-être codifiée que ce qu'on fait, voilà.
- 28 IC D'accord, et c'est peut-être pour ça que, eux //
- 29 CHB Ils réagissent, alors, « analyse », « impression » - d'habitude on s'arrête, on a mis nos impressions, on dissocie bien ces deux parties - et là non.

Les différents tours de parole révèlent un clivage possible entre « comme on le fait d'habitude », « depuis le début de l'année » et « là [ce qui se passe] » précisément dans le cadre de cette séance. Si les ingrédients du cours restent les mêmes, « dire leurs impressions » pour « aller vers des analyses », la procédure de travail va être cependant quelque peu modifiée, CHB ayant décidé de se mettre en retrait : « comme je ne vais pas intervenir je mêle un petit peu impression et analyse ». La posture habituelle de CHB, consistant à rythmer et dissocier les différentes étapes du scénario pédagogique, laisse place à un mode de fonctionnement « un peu libre » mêlant ce qui jusqu'alors relevait de deux temps distincts : « c'est pas une démarche aussi peut-être codifiée que ce qu'on fait, voilà » – le « ce qu'on fait » pouvant là aussi renvoyer de façon implicite aux comportements habituels générés par le contrat didactique reliant élèves et enseignant. Le glissement qui s'opère au sein des relations de travail amène CHB à revenir sur un constat logique (« donc, ils savent faire ça ») pour nuancer son propos (« - euh, ils savent le faire peut-être en - en dissocié »). Dans l'échange qui suit, IC va amener CHB, suite à la projection d'un extrait vidéo rendant visible le premier temps de travail collectif des élèves, à s'interroger sur ce rapport de place enseignante – élèves :

- 115 IC Oui, d'accord. Et oui, j'avais une question à te poser < *Pointe l'écran* > parce que là, toi tu es là. Donc là il se passe quoi dans ta tête quand tes élèves, c'est cinq minutes, hein, ça a duré cinq minutes
- 116 CHB D'accord. Et je suis restée cinq minutes là ?
- 117 IC Euh non, tu étais venue me voir à un moment donné, mais enfin par rapport à, justement, rien que là, par rapport à ce que tu fais d'habitude, ou dans le type de relations que tu as d'habitude avec tes élèves, est-ce que c'est un positionnement qui est un petit peu euh atypique ?
- 118 CHB Ah oui < *Rire* >
- 119 IC Et donc peut-être que tu ne t'en souviens plus de ce qui se passait à ce moment-là //
- 120 CHB Non j'étais en train de me demander parce qu'en fait le film n'est pas séparé en séquence, donc de ce fait j'étais en train de me dire, bon, quel est le - un petit élément technique et ensuite après dans d'autres moments euh je suis passée à côté - j'ai écouté certaines conversations
- 121 IC Oui.
- 122 CHB Mais en même temps je voulais pas être trop présente non plus.
- 123 IC Oui, sans trop //
- 124 CHB Voilà, parce que je sais que quand on se sent observés et ben on dit pas la même chose.

- 125 IC Donc là < *Pointe l'écran* > tu es en retrait, mais dans le fond là ça ne les dérange pas. Enfin, j'ai pas l'impression.
- 126 CHB Ah non, tu vois ils ont l'air de vivre leur //
- 127 IC Non mais tu sais toute à l'heure on disait ils te cherchent du regard
- 128 CHB Ah oui complètement.
- 129 IC mais là quand ils travaillent et qu'ils sont sur ce document < *Pointe l'écran* > ils sont en train de //
- 130 CHB Oui mais ça c'est assez habituel, je les laisse parfois en groupe travailler et ils sont pas inquiets de savoir ce que je fais ou à quoi je pense. Mais - c'est quand ils parlent < *Rire* >

Lors de cet échange, IC utilise (TP117) le quantificateur restrictif « un petit peu », déjà identifié dans des échanges précédents, à cette différence près : il ne s'agit plus d'évoquer la nature de la séance (143DD « c'est une séance un petit peu exceptionnelle ») mais la posture de CHB : « c'est un positionnement qui est un petit peu euh atypique ». Dans le même ordre d'idée, lorsque CHB précise « Mais en même temps je voulais pas être trop présente non plus », nous retrouvons cette locution adverbiale « en même temps » utilisée précédemment par d'autres enseignants à cette nuance près : il ne s'agit plus de qualifier la nature de la séance (1120T « c'est un cours de philo mais en même temps, bon, c'est un cours où on essaie vraiment de faire de la philo ») mais de rendre compte de sa posture enseignante auprès des élèves : « ne pas être trop présente ». Nous remarquons également deux réactions émotionnelles de même nature (< *Rire* >) déclenchées par les remarques de IC (TP118) ou par ses propres remarques (TP130). Ce rire, marqueur d'émotions et d'auto-affectation, peut être perçu ici comme porteur d'une forme de « plasticité qui permet de voir autrement ce qui est réalisable dans le milieu professionnel » (Clot, 2008b, p. 76). Le retour sur expérience déclenché par la projection et le visionnage des traces de son activité amène CHB à (re)porter son attention sur son positionnement tout en (ré)interrogeant ses modalités de travail en vivant à nouveau la situation (« j'étais en train de me demander » ; « de ce fait j'étais en train de me dire »).

Ce retour sur expérience nous éclaire sur les micro-déplacements opérés alors, plus précisément sur ce qui se joue au niveau de cette mise « en retrait » (125IC). Il semblerait que certaines de ces mises en retrait de CHB lors de la conduite de l'étude soient incorporées par les élèves : « Oui mais ça c'est assez habituel, je les laisse parfois en groupe travailler et ils sont pas inquiets de savoir ce que je fais ou à quoi je pense ». La remarque de CHB entre en résonance avec ce souci évoqué supra par MB de « sécuriser » les élèves et de « les mettre dans quelque chose qu'ils connaissent » (42MB). Tout comme pour le binôme MB et FG, l'enjeu du micro-déplacement enclenché par le dispositif spatial

mis en place par CHB concerne la prise de parole des élèves – la césure identifiée se situant à un moment précis de la séance : « c'est quand ils parlent ». Autant le travail en petits groupes ne génère pas d'inquiétudes chez les élèves (Nous pouvons établir ici une correspondance avec les propos de DD : « ils adorent hein - ils adorent ça ») autant la prise de parole sans la présence directe et le regard de l'enseignante est perçue par CHB comme un facteur de déstabilisation venant bousculer les repères habituels reliant l'enseignante à ses élèves. Le « un peu libre », qualifiant la conduite de l'analyse, associé à ce « en retrait », qualifiant le positionnement de CHB, révèlent deux nouvelles modalités de travail qui viennent détricoter la chaîne d'interaction habituelle et insuffler une forme de flottement dans les liens implicitement tissés entre l'enseignante et ses élèves. Cet extrait de verbatim nous permet de repérer des graduations dans la perception que peuvent avoir les élèves quant aux opérations de dévolution mises en place par l'enseignante. Les opérations de dévolution étant entendues comme « l'acte par lequel l'enseignant fait accepter à l'élève la responsabilité d'une situation d'apprentissage » (Brousseau, 1998, p. 303), il semblerait que pour le travail en groupe cela ne pose pas de problème particulier aux élèves, mais que pour la prise de parole en classe ces derniers aient plus de réticence à assurer cette responsabilité. La suite de l'échange, consécutive à une nouvelle projection amenant CHB à porter son attention sur les réactions des élèves face à sa mise en retrait va permettre de revenir sur la nature de ces liens :

- 132 CHB Elle me cherche < *Sourire* >
- 133 IC Oui, oui, exactement.
- 134 CHB et moi je comprends soudain que je suis dans ma place habituelle, devant, et je me dis, « tiens, mais c'est important pour que le débat se déroule, que je sorte du champ, de leur vision » et euh à ce moment-là, je les vois qui euh font des mouvements de tête
- 135 IC Oui on les voit < *Pointe l'écran* > parce que les deux ils sont en train de te suivre du regard.
- 136 CHB Et ils attendent donc que je valide ou au moins que je les regarde tout simplement, dans leurs propos, durant leurs propos. Et même ce garçon qui ne parle pas, finalement

Ici l'attention se porte plus précisément sur deux élèves, au moment où l'une d'entre elle prend la parole. La présence d'énoncés enchâssés dans le TP134 rend compte d'un discours auto-adressé émergeant au moment où CHB se voit en situation : rester à sa « place habituelle » ou la quitter, être ou ne pas être dans le champ de vision des élèves (« et je me dis, "tiens, mais c'est important pour que le débat se déroule, que je sorte du champ, de leur vision" »). Le déplacement physique de CHB dans l'espace de la classe vient

comme ébranler les rapports de place incorporés par les uns et les autres. Du côté de CHB, se joue une prise de conscience en situation (134CHB) l'amenant à faire un pas de côté au sens littéral du terme. Du côté des élèves, ce pas de côté est immédiatement perçu. Les mouvements de tête des élèves sont interprétés par CHB comme signes d'un attachement fort, quasi affectif (« Elle me cherche » < Sourire >), voire d'une double (inter)dépendance : institutionnelle (« Et ils attendent donc que je valide ») et physique (« ou au moins que je les regarde tout simplement, dans leurs propos, durant leurs propos »). Il s'agirait ici de soutenir la prise de parole des élèves par le regard tout le long de leurs interventions – soutenir au sens d'« aider quelqu'un à accomplir quelque chose, à traverser une épreuve dans laquelle il est engagé »⁸¹. Si cet engagement dans la prise de parole n'est pas anodin – DD précisant qu'elle ne « torture pas » une élève « avec ça » (132DD), le désengagement de CHB lors de cette phase de travail ne va pas sans bousculer en profondeur son identité professionnelle, comme en témoigne cet extrait :

142 CHB Oui, c'est la quatrième qui a pris la parole, euh, pas forcément avec la feuille, je sais pas s'ils se passent la feuille. Donc là je suis en train de me dire « tiens ils ne parlent que finalement des sons, et de la chanson, et finalement ils ne tiennent pas vraiment compte des images », bon, voilà, des choses que j'aurais certainement dites en tant que professeur.

Là encore, le recours à un énoncé enchâssé donne accès à l'intrapsychique de CHB au moment où elle se voit en situation et revit ses paroles intérieures. Sa réaction rend compte d'un déficit de réflexion côté élèves (« ils ne parlent que » ; « ils ne tiennent pas vraiment compte des ») – déficit découlant d'un manque de reprise de sa part au moment où émergent ces paroles. Le « bon, voilà » induit une logique explicative renvoyant directement à sa fonction habituelle dans la phase de conduite de l'étude : « bon, voilà, des choses que j'aurais certainement dites en tant que professeur ». L'utilisation du conditionnel exprimant le futur dans le passé, il semblerait que pour CHB cette posture professionnelle soit ici perdue dans le sens où elle évoque une autre réalité, celle d'un cours ordinaire, habituel et non atypique, une réalité où l'enseignant dit « des choses ».

Le repérage dans les propos des enseignants de micro-déplacements en termes de pratique et de postures nous ramène à la nature de la perméabilité inter-système dont la variabilité vient conforter, voire valider la structure « modulable » de notre modélisation du SDT⁸². Dans le même temps, en pointant l'exceptionnel du SDT (les dissimilitudes) sans

⁸¹ Définition CNRTL

⁸² Voir Figure 12

le séparer distinctement de l'ordinaire du SDP (les similitudes), les propos des enseignants rendent complexe le repérage de constituants structurels ou procéduraux propres à chacun de ces systèmes. Le flottement dans la perception du SDT dont font état les enseignants au cours des différentes ACS s'accompagne d'une part d'(in)satisfactions que nous allons prendre le temps d'investiguer.

1.2. (In)satisfactions

Un certain nombre de frustrations sont évoquées par l'ensemble des enseignants au cours de ces ACS. Certaines de ces frustrations sont liées à des contraintes techniques, plus précisément aux difficultés de gestion du temps de projection des extraits filmiques lors des séances.

1.2.1. Composer avec la dimension chronophage de la projection

Une des difficultés de ce type de séquence est ainsi de parvenir à composer avec les contraintes techniques propres au DLAC comme l'évoque VG :

- 198 VG Voilà. Donc, le, le, l'utilisation de ce support, pour moi, c'est un peu particulier, parce que d'abord, ça demande une gestion du temps < *silence* >
- 199 IC Oui, particulière.
- 200 VG particulière. Parce que passer un extrait vidéo, c'est quand même très particulier, à l'intérieur d'un cours de - quel qu'il soit d'ailleurs à mon avis même un cours de, de maths pas de maths mais d'histoire ou - ça veut dire que euh bon déjà à l'avance il faut bien avoir préparé son - son extrait < *montre l'écran* > comme tu es en train de le faire toi-même.
- 201 IC Oui c'est des contraintes qu'on voit au départ puisque, en même temps que tu leur dis vous allez sortir votre préparation etc., tu es en train de lancer le vidéo projecteur.
- 202 VG Voilà. Ce sont des contraintes techniques, avec un matériel qui fonctionne ou ne fonctionne pas, tout dépend.

Nous renouons ici avec ce qui fait la spécificité du DLAC : montrer des séquences filmiques aux élèves. Nous avons vu dans une section précédente que les enseignants, lors des réunions de binômes, avaient passé beaucoup de temps à se mettre d'accord sur la sélection de ces séquences. Une fois choisies ces séquences, il s'agit ensuite de correctement les identifier pour pouvoir les projeter en cours (« ça veut dire que euh bon déjà à l'avance il faut bien avoir préparé son - son extrait »). Le recours à ce temps de projection est présenté par VG comme sortant du cadre de ses habitudes (198VG). L'usage répété du qualificatif « particulier » pour évoquer ce temps de projection « à l'intérieur

d'un cours » pointe la dimension inaccoutumée d'une telle pratique ainsi que la part d'incertitude qui l'accompagne(202VG).

Cette question de la gestion du temps consacrée à la projection filmique au sein de la séquence est évoquée également par MB :

- 320 MB (...) Euh, quand < *Pointe l'écran* > je passe moi des extraits de film, euh, c'est très long. C'est toujours très long.
- 321 IC Ah oui.
- 322 MB Le temps de mise en route de l'extrait.
- 323 IC Hummm, c'est chronophage.
- 324 MB C'est chronophage et c'est vrai que je devrais peut-être passer un peu plus de temps sur l'analyse de l'image ou des techniques mais en fait on en revient, enfin, moi, moi j'en reviens invariablement à la thématique, à l'idée. Mais pas forcément aux moyens mis en œuvre par le cinéaste. Parce que ça, ça prend énormément de temps et
- 325 FG C'est vrai, c'est vrai.
- 326 MB et à chaque fois que je sais que je vais passer un extrait de film, déjà, ça fait cinq minutes, six minutes si ça veut être - si ça doit avoir du poids il faut que ça soit un petit long pour que les élèves aient le temps de rentrer dans, dans le film, et ensuite ben ensuite avec la discussion qui suit ben très vite on a mangé une demie heure, quoi.
- 327 FG Oui, ça c'est vrai.

Se croise dans cet extrait un double niveau de contraintes : a) les contraintes relatives au temps de projection (« c'est très long. C'est toujours très long » ; « ça prend énormément de temps » ; « C'est chronophage »), contraintes partagées par FG (« Oui, ça c'est vrai ») et b) les contraintes liées aux objectifs visés (« si ça veut être - si ça doit avoir du poids »). Les jeux d'équilibre recherchés entre passer « les extraits de film », « rentrer dans, dans le film » et ménager un temps pour « la discussion qui suit » contraint MB, au regard du temps passé (« on a mangé une demie heure, quoi »), à réduire la voilure du temps consacré à l'étude du langage cinématographique (« c'est vrai que je devrais peut-être passer un peu plus de temps sur l'analyse de l'image ou des techniques ») pour rabattre son propos sur les notions clés (« en fait on en revient, enfin, moi, moi j'en reviens invariablement à la thématique »). La lourdeur de la contrainte technique vient comme freiner le développement de l'analyse dédiée aux « moyens mis en œuvre par le cinéaste » pour privilégier « l'idée » et empêcher l'activité. L'impact de la dimension chronophage de la projection filmique sur le niveau de densité et d'approfondissement de l'analyse au sein d'une séance se retrouve dans les propos de JPR à un niveau plus général :

- 85 JPR - avec ce dispositif, ça peut être très chronophage si, à chaque fois, on travaille de manière approfondie tout ce qu'on peut dire du film parce que les films qu'on va voir sont riches et, et donc là moi j'avais pré sélectionné - et moi j'avais déjà prédécoupé un peu pour que ça dure une heure.

Là où MB compose avec la contrainte temporelle propre à ce type de séquence en réduisant la part de l'analyse de l'image, JPR met en avant la dimension chronophage de « ce dispositif » et la difficulté à maintenir un niveau d'analyse soutenu pour l'ensemble des films étudiés (« ça peut être très chronophage si, à chaque fois, on travaille de manière approfondie tout ce qu'on peut dire du film »). Il tente ponctuellement de trouver une solution en réduisant dans le cadre de cette séquence le temps de projection (« moi j'avais déjà prédécoupé un peu pour que ça dure une heure »). Confrontée aux mêmes contraintes temporelles, VG va déployer une stratégie reposant sur d'autres choix en matière de conduite de l'étude :

- 130 VG (...) ce qui serait idéal ce serait de - de faire formuler la problématique aux élèves eux-mêmes - bon, là, je voulais gagner un peu de temps. Mais euh en lecture analytique par exemple très souvent on essaie de la faire formuler aux élèves.
- 131 IC D'accord, d'accord.
- 132 VG On essaie même parfois on leur demande < *fait le geste d'écrire* > ben voilà, maintenant à partir de ce que - de ce qu'on vient de voir, quelle serait la problématique, on leur pose la question et c'est eux qui la formulent < *fait le geste d'écrire* > Là, j'ai voulu aller un peu plus vite parce que je savais que dans l'heure je voulais faire plein de choses.
- 133 IC Oui parce qu'il y avait le passage des extraits.
- 134 VG Voilà. Et donc c'est pour ça que c'est moi qui l'ai formulée. Voilà. Mais c'est vrai que l'idéal c'est que, au bout de ce petit travail au tableau là, où - ce soient les élèves qui la formulent.
- 135 IC D'accord, d'accord.
- 136 VG Ce serait ça l'idéal.

Le temps passé à la projection des extraits filmiques est ici compensé par une reprise en main du temps de parole des élèves. Pour « aller un peu plus vite », VG va réduire la voilure non de l'analyse des constituants filmiques comme le précise MB ou de la durée de la projection comme le déclare JPR, mais de la phase de formulation de la problématique par les élèves. La nature incompressible de la séance amène VG à faire des choix de façon à maintenir la feuille de route qu'elle s'était fixée (« je savais que dans l'heure je voulais faire plein de choses »). Ce faisant, elle pointe des distorsions entre les solutions mises en œuvre dans le temps de la séance effective et ce qu'elle souhaiterait faire dans « l'idéal ». Le même type de difficulté est éprouvé par MD, avec une pression supplémentaire générée par la création d'une production artistique – l'élaboration d'une bande d'annonce – par les élèves dont elle a la charge :

- 192 MD Alors, on n'a pas encore finalisé parce que, alors moi c'est la course avec deux heures et demie par semaine, il y a pas mal d'heures qui ont sauté. Ils ont produit quelque chose - mais J.P., c'est pareil, alors lui, il a plus d'heures, mais il s'est laissé emporter par les différents projets qu'ils ont. Donc, ce qui est compliqué - et moi,

ça, je trouve que c'est trop difficile pour moi, moi j'ai pas assez d'heures pour pouvoir mener un projet dans le temps euh ou alors, enfin, voilà un projet qui demande beaucoup de temps, parce que ça, ça demande beaucoup de temps et euh moi concrètement j'ai pas assez d'heures, je peux pas me permettre de bloquer autant d'heures dans le programme euh pour J.P., il a plus de souplesse parce qu'il a plus d'heures mais il a aussi énormément de choses à réaliser, et donc c'est vrai que c'est, vouloir produire quelque chose c'est bien - pour les élèves, mais le finaliser c'est compliqué.

Le recours à de nombreuses marques d'énonciation confrontant les « moi », « je » « me » aux « ils », « on », « il », « lui » engage MD sur un plan plus personnel rendant compte de difficultés inhérentes à sa situation, une situation altérée, contrariée par des prescriptions perçues comme fortement contraignantes (« alors moi c'est la course avec deux heures et demie par semaine » ; « j'ai pas assez d'heures, je peux pas me permettre de bloquer autant d'heures dans le programme »). Croisant dimension personnelle et interpersonnelle, MD pointe une mise en tension entre la mise en œuvre de ce projet, la disponibilité de son collègue (« alors lui, il a plus d'heures ») et les difficultés propres à sa discipline (« ça demande beaucoup de temps et euh moi concrètement j'ai pas assez d'heures »). Tout en reconnaissant la charge de travail de son collègue (« il a aussi énormément de choses à réaliser » ; « il s'est laissé emporter par les différents projets qu'ils ont »), elle met en avant une forme d'empêchement de sa propre activité (« et moi, ça, je trouve que c'est trop difficile pour moi »), un empêchement dû à la dimension chronophage d'« un projet qui demande beaucoup de temps ». Ce faisant, elle identifie une césure entre ce que ce dispositif lui coûte et ce qu'il peut apporter aux élèves (« vouloir produire quelque chose c'est bien - pour les élèves, mais le finaliser c'est compliqué »).

Un peu plus loin dans l'ACS, MD revient sur la complexité de ce travail :

- 196 MD C'est ça. Et l'idée c'était de, parce qu'on voulait faire des groupes, on est restés sur l'idée de faire un, une bande son à échanger, et eux produire une, une bande d'images, mais c'est vrai qu'il fallait mettre tellement de choses et ça demande tellement de choses et ça prend tellement de temps que c'est assez compliqué. On verra. Dans tous les cas le travail ne sera pas perdu.

Le recours répété à l'adverbe « tellement » rend compte d'un sentiment de saturation pour décrire le surplus de travail découlant de ce type de projet. Le mélange des temps, partant du passé pour rendre compte des intentions (« l'idée c'était de » ; « on voulait ») avant de recourir au présent pour témoigner de l'énergie et des efforts fournis (« ça demande » ; « ça prend ») avant de basculer vers le futur pour mettre en perspective et relativisé (« On verra. Dans tous les cas le travail ne sera pas perdu ») nous semble

témoigner des différentes résonances personnelles ressenties par MD au terme de cette ACS. Cette connexion ainsi établie entre le travail réalisé dans le cadre du DLAC, un travail sous pression, et le cours d'espagnol (« Dans tous les cas le travail ne sera pas perdu ») apparaît ici mais également dans un autre passage de l'ACS comme une manière de tempérer le sentiment de saturation ressenti face aux contraintes temporelles pesant sur la mise en œuvre du DLAC :

- 160 MD Oui - - Et là le problème c'est le manque de temps - - Et c'est le problème, c'est la course, parce qu'on les a que deux heures et demie par semaine et - dès qu'on veut prendre le temps, forcément ça s'étale ça s'étale ça s'étale - et ça devient, ça devient compliqué et, et, heureusement que je l'exploite en espagnol parce que pour le coup ça n'est pas perdu donc euh je peux toujours rebondir et utiliser l'apprentissage de vocabulaire, de structures, mais - ça prend énormément de temps.
- 161 IC Ce travail d'exploitation du dispositif Lycéens au cinéma ?
- 162 MD Oui. Et c'est vrai que moi ça a été compliqué à réaliser parce qu'il a fallu que je prenne euh quatre heures

Face à la pression du « manque de temps » qui pèse sur la mise en œuvre de ce type de dispositif, et pour pallier au sentiment de déperdition d'énergie qui l'accompagne (« ça s'étale, ça s'étale ça s'étale »), un jeu de perméabilité voire de compensation s'instaure ici entre les apprentissages (« de vocabulaire, de structures ») déployés dans chaque milieu de travail. L'instauration d'un sas de travail contribuant à recycler une part des contenus abordés lors des séances dédiées au DLAC dans les cours habituels permet à MD de rétablir un équilibre et de faire en sorte que le temps consacré à l'analyse filmique ne soit pas perçu comme du temps perdu (« heureusement que je l'exploite en espagnol »).

1.2.2. Engager les élèves dans une activité discursive

Une part d'insatisfaction interrogeant cette fois-ci les difficultés procédurales rencontrées pour conduire l'étude des élèves va être pointée par les enseignants d'espagnol, ou par les binômes intégrant une enseignante d'espagnol. Cette insatisfaction se concentre sur la prise de parole des élèves. Dans les deux extraits de verbatim suivants, les enseignants mettent en avant « toute la difficulté » à engager les élèves dans une dynamique langagière, tant en cours ordinaire que lors des séances consacrées au DLAC :

- 74 DD (...) Je, j'essaie euh - de leur faire prendre la parole le plus possible. C'est pas forcément évident - enfin, c'est toute la difficulté du cours de langue d'ailleurs. Là, c'est pas un cours de langue mais le cours de langue c'est la maj- c'est la difficulté principale en fait - leur faire prendre la parole.
- 75 IC Hummm, hummm.
- 76 DD C'est dur pour eux.

Si DD part de l'extrait vidéo consacré à l'analyse filmique pour pointer la mise en œuvre d'une modalité de travail spécifique (« Je, j'essaie euh - de leur faire prendre la parole le plus possible »), elle établit une correspondance avec le cours d'espagnol pour dire la difficulté « du cours de langue » à stimuler cette prise de parole. La progression de son propos (« j'essaie » ; « c'est pas forcément évident » ; « c'est toute la difficulté » ; « c'est la maj- c'est la difficulté principale ») ainsi que les reprises qui ponctuent son propos (« enfin » ; « en fait ») rendent compte des différents paliers franchis dans le mouvement des significations avant qu'elle ne vienne clore le TP sur une remarque centrée sur les élèves : « C'est dur pour eux ». Le même type de difficulté est évoqué par MB et FG à propos des disparités des prises de parole au sein du groupe classe :

- 253 IC Et donc, on a d'autres élèves qui euh, qui ont pris la parole - mais qui sont peut-être moins réactifs, c'est-à-dire qu'il a fallu que vous alliez les chercher un petit peu plus quoi en fait.
- 254 MB Oui, oui, parce que là < *Pointe l'écran* > c'est une parole qui est spontanée tout de suite quoi, ils ont quelque chose en tête ils le disent.
- 255 IC Après j'imagine que dans n'importe quelle situation de classe on se retrouve confrontés au même type de situation ?
- 256 MB Oui.
- 257 FG Ah oui tout à fait, bien sûr.
- 258 IC Et l'idée c'est de voir, ou la question par rapport à ce dispositif là c'est de voir comment arriver à, à engager d'autres élèves à prendre la parole - c'est ça ?
- 259 MB Hummm.
- 260 FG Hummm.
- 261 MB C'est - c'est très difficile.
- 262 FG Oui.
- 263 MB Il y a, enfin, moi je vois que la contrainte < *Rire* >

Une distinction est ici opérée entre les élèves qui ont « une parole qui est spontanée » et les élèves, moins réactifs qu'il faut aller « chercher un petit peu plus ». A la question de IC interrogeant MB et FG sur les stratégies possibles pour « arriver à, à engager d'autres élèves à prendre la parole » la réponse en deux temps de MB met en avant une forme d'impuissance à solutionner ce problème. Il pointe en effet dans un premier temps la complexité de la tâche (« C'est - c'est très difficile ») avant de basculer sur le ton de la plaisanterie ironique (« Il y a, enfin, moi je vois que la contrainte < *Rire* > »). Nous faisons l'hypothèse que cette remarque est pour MB une façon d'exprimer un sentiment d'impuissance alors même que dans l'extrait qui suit le même enseignant va revenir sur la manière dont il procède pour aller « chercher » les élèves en retrait :

- 274 IC Donc, ponctuellement c'est, ou dans la séance d'après on le verra aussi, euh, il y a une élève que vous sollicitez parce que tu as l'impression qu'elle va dire quelque chose.
- 275 MB Oui.

276 FG Oui.
 277 MB C'est à dire que je regarde, je regarde les visages
 278 IC Ah oui
 279 MB Je regarde les visages et je lis sur les lèvres.
 280 IC Ah oui, c'est ça, tu lui dis.
 281 MB Oui, oui. Non, non, mais je, oui, oui.
 282 FG Oui, oui mais c'est vrai.
 283 MB Tout à fait oui, oui - mais en fait
 284 FG mais ça, ça fait partie de nos pratiques aussi c'est-à-dire
 285 MB C'est-à-dire que moi je suis vraiment très, très
 286 FG Oui.
 287 MB centré sur euh sur les réactions des élèves, surtout dans des moments comme ça < *Pointe l'écran* > parce que - il y a, il y a beaucoup d'élèves qui ne se font pas confiance quoi.
 288 FG Voilà, c'est ça.
 289 MB Et puis il y a des élèves qui ont l'habitude de jamais parler alors qu'ils ont
 290 FG Ils ont des choses à dire
 291 MB alors qu'ils ont des choses à dire, ils sont rayonnants dans d'autres contextes. Bon < *Soupire* >

MB donne à entendre ici l'énergie qu'il déploie pour engager les élèves à prendre la parole et pour réguler au sein du groupe classe la ventilation des interventions. Sans attendre que certains élèves, habitués à participer, lèvent la main pour demander à prendre la parole, MB prend les devants pour solliciter « des élèves qui ont l'habitude de jamais parler ». Il témoigne alors d'un degré d'attention spécifique porté à l'ensemble des élèves pour déceler le moindre indice de réactivité (« C'est à dire que je regarde, je regarde les visages » ; « Je regarde les visages et je lis sur les lèvres »). Ces stratégies déployées *in vivo* permettent de saisir au bond le moindre signe potentiel de réaction pour engager les élèves à parler. Elle entrent en résonance avec les propos tenus par DD au sujet de sa façon de procéder pour là aussi amener les élèves à prendre la parole (74DD « parfois il y a un, j'entends un mot qui fuse, et je me retourne, alors je dis, "oui, tu as dit ça, est-ce que tu peux expliquer" euh, voilà »). Les reprises hésitantes voire contradictoires de MB (« Oui, oui. Non, non, mais je, oui, oui » ; « Tout à fait oui, oui - mais en fait ») pour expliciter sa stratégie semblent portées par une réaction émotionnelle. Elles pointent un possible conflit intrapsychique entre une posture professionnelle d'enseignant d'histoire-géographie accordant comme vu précédemment peu de place aux prises de parole des élèves (208MB « c'est ça ou c'est pas ça ») et ce qu'il projette de réaliser « dans des moments comme ça ». En déclarant être « vraiment très, très (...) centré sur euh sur les réactions des élèves », il en vient à élargir le champ de son attention et à bousculer des habitudes de fonctionnement qu'il explique en partie « parce que - il y a, il y a beaucoup d'élèves qui ne se font pas confiance quoi ». Sa volonté de créer une

dynamique apte à donner la parole à ces élèves « qui ont l'habitude de jamais parler alors qu'ils ont (...) alors qu'ils ont des choses à dire » et qu'ils sont « rayonnants dans d'autres contextes » s'accompagne cependant d'un sentiment là encore d'impuissance lorsqu'il clôt son propos sur un « Bon < Soupire > ». Il semble alors mettre en avant la complexité de la tâche visée et des effets recherchés au regard de l'énergie déployée. Les sentiments de satisfaction et d'insatisfaction s'entremêlent au fil des réactions découlant de l'observation des extraits filmiques.

1.2.3. Solliciter et maintenir l'adhésion des élèves

Si dans le cadre de ces deux ACS, la difficulté à engager les élèves dans une dynamique de prise de parole est abordée, un autre type d'engagement, celui de « l'entrée en matière » va être identifié comme étant complexe à activer. L'extrait qui suit rend compte de la réponse qu'apporte VG à IC après que cette dernière lui ait demandée quels extraits pourraient rendre compte d'un temps spécial de sa pratique professionnelle :

- 415 VG Ben je sais pas si c'est pas l'entrée en matière. Parce que c'est toujours difficile - de, de lancer un cours.
- 416 IC L'entrée en matière, c'est-à-dire ce que tu construis aussi autour < *montre l'écran* >
- 417 VG Oui.
- 418 IC du tableau, c'est ça ?
- 419 VG Oui. Et comment je fais venir la problématique, oui. Parce que c'est toujours difficile de - - c'est toujours un moment un peu délicat euh le moment où on va euh faire rentrer les élèves dans euh dans l'appren- comment dire, les faire entrer dans un, une activité en, en leur montrant dans quel sens on veut aller, et, et peut-être en leur, déjà en leur faisant pressentir, deviner, un petit peu euh un objectif - c'est toujours très
- 420 IC Comment tu les embarques en fait c'est ça ?
- 421 VG Oui. C'est toujours très délicat d'embarquer les élèves. Parfois on les embarque, parfois on les embarque pas comme tu dis, hein, parfois on, parfois, l'activité dès le départ, euh, elle est sciée quoi < *glisse ses deux mains à l'horizontale l'une vers l'autre* > parce que, parce qu'on a pas réussi justement à les - à les embarquer. Voilà. Parce qu'on n'a pas réussi à les faire entrer dans, dans l'activité qu'on avait pourtant prévue < *montre ses notes de cours* > bien prévue.

Dans cet extrait, VG revient avec insistance sur ce moment particulier qui marque l'entrée dans le temps de l'apprentissage (« Parce que c'est toujours difficile - de, de lancer un cours » ; « c'est toujours un moment un peu délicat euh le moment où on va euh faire rentrer les élèves dans euh dans l'appren- » ; « C'est toujours très délicat »). Cette entrée en matière est évoquée comme étant à la confluence de modalités de travail de nature variée. Il s'agit dans le même temps de « faire rentrer dans », de faire « venir la problématique » mais aussi de montrer « dans quel sens on veut aller ». Les différentes

procédures ainsi énoncées ne peuvent être déclenchées et déployées sans l'adhésion des élèves lors de cette phase d'entrée en matière. Même si l'activité a pu être « bien prévue » par l'enseignante, elle « est sciée » lorsqu' « qu'on n'a pas réussi justement à les - à les embarquer ». VG, tout en portant son attention sur les conduites de réglage du binôme enseignant - élèves, interroge ici l'opérationnalisation de la situation d'enseignement-apprentissage lors de son activation dans le contexte naturel de la classe. La mise en action et en circulation des apprentissages croisant plusieurs registres de savoir donne à entendre une conception incarnée de cette phase spécifique et délicate consistant à « lancer le cours ». Une autre phase de travail, qualifiée de « transition » par MD, va être appréhendée également comme complexe car là aussi à la croisée de divers registres venant s'actualiser en situation :

- 57 IC Et après - à 13'30 on va écouter plus précisément parce que ah - là < *Montre l'écran* > tu es en train de préparer quelque chose, là.
- 58 MD Oui < *Sourire* >
- 59 IC Tu continues à être encore dans la
- 60 MD Ma tête est déjà ailleurs < *Pointe sa tête* > ma tête est déjà ailleurs < *Sourire* > je continue d'être avec les élèves parce qu'ils ont besoin de ma présence, je les écoute, mais moi je suis en train de préparer la suite < *Fait des gestes circulaires* >
- 61 IC Oui, parce qu'on le voit < *Montre l'écran* > tu vas au vidéo projecteur, tu -
- 62 MD Oui - et là c'est difficile parce qu'il faut arriver, c'est ce qui est compliqué parce qu'il faut arriver à préparer autre chose - tout en maintenant leur attention, et en restant avec eux - donc, il faut qu'on ait la tête d'un côté < *Bascule ses mains à droite* > et de l'autre < *Bascule ses mains à gauche* > euh *mais* ça c'est le quotidien.
- 63 IC Oui, enfin ça t'as pris quelques secondes - enfin quelques secondes < *Montre l'écran* > tu as allumé le vidéo projecteur, tu as allumé l'ordinateur -
- 64 MD Oui j'ai mis le document sur l'ordinateur.
- 65 IC Et là tu vas faire autre chose - - c'est ça, tu laisses l'ordinateur se mettre en route
- 66 MD Donc, là il y a toute la transition.

Cet extrait rend compte du moment où MD s'apprête à basculer dans un temps de projection d'une séquence filmique. Dans le prolongement d'une remarque de IC mettant en avant ou en tension deux gestes simultanés – « tu es en train de préparer quelque chose, là » et « Tu continues à être encore dans la » – MD explique en effet comment elle « continue d'être avec les élèves » tout en étant « en train de préparer la suite ». Ce faisant, elle donne à entendre l'imbrication des différentes préoccupations qui viennent nourrir ce temps de transition au sein d'un espace de co-ajustement mêlant maintien des conditions relationnelles la reliant aux élèves (« ils ont besoin de ma présence, je les écoute ») et ajustement du pilotage des tâches la reliant aux apprentissages visés (« Ma tête est déjà ailleurs »). Si cette capacité à piloter et organiser l'avancée du temps didactique tout en régulant l'activité d'apprentissage des élèves relève d'un degré

d'expertise intégré à sa pratique professionnelle (« il faut qu'on ait la tête d'un côté < Bascule ses mains à droite > et de l'autre < Bascule ses mains à gauche> euh mais ça c'est le quotidien »), elle n'en reste pas moins complexe à mettre en œuvre (« et là c'est difficile »).

Le même type de propos, pointant la mise en acte de gestes de métier croisant enjeux de savoirs, gestes d'étude des élèves, organisation et ajustement des dispositifs aux réponses des élèves se retrouve évoqué dans une autre ACS par JPR. Revenant sur les remarques de JPR (TP187) au sujet de l'entrecroisement des différents degrés d'intervention menés lors d'un temps spécifique de la séance, IC le questionne alors sur ce que cette modalité de travail lui coûte en termes d'énergie :

- 190 IC Mais quand tu dis par rapport à ton mode de fonctionnement, cette énergie particulière - tu disais il faut faire monter les choses, tu essaies d'être attentif à plusieurs
- 191 JPR Oui alors, écouter leur parole, les faire participer, prendre en compte ce qu'ils disent, et en même temps pas perdre le fil de ce que j'ai prévu, ni le plan
- 192 IC Oui, être dans l'observation, l'analyse, mais aussi penser à
- 193 JPR C'est, ça c'est ce qui fait que notre métier est fatigant - passionnant aussi, parce qu'en fait on gère en permanence tout un tas de registres différents et

La réponse de JPR met en avant la nature enchâssée des savoirs professionnels qu'il convoque à cet instant de la séance avant de situer son propos dans un registre plus général, celui de « notre métier ». Cette posture polyvalente sous-tendue par différents gestes d'étude avec lesquels composer (« on gère en permanence tout un tas de registres différents ») génère un ressenti professionnel ambivalent (« fatigant - passionnant aussi ») engageant les enseignants dans un univers tout à la fois énergivore et stimulant.

Un autre questionnement interroge les effets que ces gestes de tissage (Bucheton et Soulé, 2009), destinés pourtant à organiser et faciliter l'étude, peuvent avoir sur l'apprentissage effectif des élèves. C'est ainsi que lors de l'ACS menée auprès de CHB, cette dernière revient sur la diffusion d'un extrait de sa séance montrant les effets de son dispositif de travail sur la prise de parole des élèves :

- 144 CHB (...) Mais - ce que j'ai trouvé c'est que euh - - c'était pas euh - il y avait une spontanéité euh qui a, qui était peut-être enlevée euh par, par ce travail préalable, donc euh - en fait si j'ai mis cette feuille c'est parce que je euh justement je voulais que le débat repose sur une, un petit travail de réflexion préalable, et en même temps je me rends compte que c'est difficile de trouver un équilibre euh avec une certaine spontanéité, fluidité du débat. Et c'est ce que je retiens sur l'ensemble même du travail qui a été fait, c'est que ce dispositif rend les choses trop euh, un peu - - un peu, un peu lourde. On le voit, c'est moi ensuite qui donne la parole, on peut pas dire que ce soit un débat complètement fluide, voilà.

Les remarques de CHB revenant sur cet extrait dénotent une forme d'insatisfaction face aux modalités de travail expérimentées dans le cadre de cette séance (55CHB « C'est une expérience que j'avais euh nommée comme nouvelle »). Alors qu'elle avait conçu pour les élèves un fonctionnement en deux temps, l'un renvoyant à « un petit travail de réflexion préalable » mené en autonomie par de petits groupes d'élèves et l'autre à un temps de « débat » regroupant l'ensemble de la classe sans intervention de sa part, CHB se rend compte, en regardant la scène, que ce dispositif censé activer un débat « fluide » rend au contraire « les choses trop euh, un peu - - un peu, un peu lourde ». La synergie ainsi envisagée entre ce travail préalable et l'activation d'un débat reposant sur « une certaine spontanéité, fluidité » semble ne pas avoir été au rendez-vous aux dires de CHB (« On le voit, c'est moi ensuite qui donne la parole »).

1.2.4. S'engager avec les élèves dans une stratégie gagnante

Cependant, ce sentiment d'insatisfaction est quelques tours de parole plus tard, après qu'ait été projeté un nouvel extrait de sa séance, tempéré par CHB :

183 CHB Ce qui me - voilà, moi j'ai eu l'impression que - - que mon dispositif était lourd - et finalement en le revoyant je me dis « tiens ça a, ça a commencé à faire écho », voilà, les élèves ont commencé - c'était ce que je recherchais, à se répondre, voilà, à s'écouter et à se répondre.

La remarque de CHB faisant suite à un temps de silence – « - et finalement en le revoyant » – alors qu'elle qualifiait à nouveau son dispositif de « lourd » s'accompagne d'un changement de regard sur sa propre activité (« je me dis "tiens ça a, ça a commencé à faire écho" »). Une connexion est alors établie entre ce que CHB voit et les attendus qu'elle projetait dans sa séance (« voilà, les élèves ont commencé - c'était ce que je recherchais, à se répondre, voilà »). Le « voilà » qui ponctue et encadre sa remarque semble cibler le cœur de ses attendus : faire en sorte que les élèves commencent « à s'écouter et à se répondre ».

Nous montrerons ultérieurement comment ce double sentiment de satisfaction et d'insatisfaction ressenti par CHB consécutif à l'observation des traces de son activité vont l'amener à imaginer de nouvelles modalités de travail. Pour l'heure, après avoir abordé les frustrations, insatisfactions et difficultés éprouvées en situation et évoquées, explicitées par les enseignants lors des ACS, nous retenons que la remarque de CHB (« je me dis "tiens ça a, ça a commencé à faire écho" ») laisse poindre un sentiment de

satisfaction lors du visionnage d'un extrait de sa séance. Partant de ce constat, nous établissons une correspondance avec le même type de réaction identifié dans une autre ACS menée auprès de DD, au moment où un extrait de sa séance filmée est projeté :

- 282 DD Voilà < *montre l'écran* > c'est ce que je te disais toute à l'heure, lui il a tout compris.
 283 IC Alors ça veut dire - quand tu as un élève qui intervient comme ça en fait - qu'est-ce que tu te - dis
 284 DD Je me dis « ouiiii » < *rires* > « heureusement qu'il est là » < *rires* > non, c'est vrai que < *montre l'écran* > il est toujours très pertinent quand il y a des - du cinéma - toujours. Donc, là lui < *montre l'écran* > je pose une question, alors elle est un peu dirigée, ma question - on est d'accord, mais il a tout compris, il sait où je veux en venir et il le dit. Donc je suis ravie parce qu'il fait avancer les choses, voilà < *sourire* >
 285 IC Donc là, c'est une sorte d'action conjointe en fait
 286 DD Oui.
 287 IC Quelque chose qui se coconstruit entre l'enseignant et l'élève, les élèves ou quelques élèves
 288 DD Exactement
 289 IC Qui fait que < *montre l'écran* > d'un temps où tu essaies de transmettre euh des idées, des réflexions, où tu tends des perches en fait aux élèves - pour qu'ils prennent du recul etc. on passe à un temps où dans le fond certains élèves euh ont récupéré la perche en question et //
 290 DD Et ça, ça fait plaisir < *rire* >
 291 IC Oui parce que là on est, par rapport à la dynamique d'apprentissage, qu'est-ce qui
 292 DD Par, par rapport à l'échange, quoi, c'est, cet échange-là, il est, il est génial quoi, enfin - tu, tu te dis, « voilà, c'est, ça a marché - ce que je voulais a marché ».
 293 IC C'est que l'élève s'est approprié en fait euh
 294 DD Exactement, il a suivi mon raisonnement, il a, il a répondu à - à ce que j'attendais. Et ça c'est très - bien.

Au-delà des marques extérieures de satisfaction répondant littéralement à la question posée par IC (284DD), la reprise énoncée par DD (« non, c'est vrai que < *montre l'écran* > ») déclenche une suite de réflexions éclairant sa perception de l'extrait filmique la montrant en interaction avec un élève. La remarque du TP292 – « voilà, c'est, ça a marché - ce que je voulais a marché » – vient comme dialoguer avec la précédente remarque de CHB – « les élèves ont commencé - c'était ce que je recherchais, à se répondre » – voire même, dans un effet inverse, avec le constat d'échec de VG « Parce qu'on n'a pas réussi à les faire entrer dans, dans l'activité qu'on avait pourtant prévue < *montre ses notes de cours* > bien prévue ». Dans les trois cas, il est question de créer un lien entre ce qui était prévu en amont de la séance et ce qui a été vécu en situation. La satisfaction éprouvée par DD et CHB découle d'un lien de convergence entre ces deux temps, de préparation et de conduite de l'étude, là où le sentiment d'échec évoqué par VG concerne la présence d'un écart déceptif entre ces deux temps de travail. La satisfaction ressentie par DD se situe en effet au point de jonction entre deux interventions, la sienne

et celle de l'élève. Cette rencontre-relai marque un moment décisif du processus d'apprentissage : l'arrimage, ici d'un élève, à l'axe du temps didactique déployé par l'enseignant (« Donc je suis ravie parce qu'il fait avancer les choses, voilà < *sourire* > »). Ce faisant, l'élève œuvre à la co-construction d'une « zone commune de signification aux activités partagées » (Johsua et Felix, 2002, p. 93) dans laquelle pourront être entraînés les autres élèves de la classe. L'entrée de cet élève dans le jeu didactique laisse présager un effet de bascule dans une stratégie gagnante (« il a, il a répondu à - à ce que j'attendais. Et ça c'est très - bien »).

La satisfaction éprouvée par DD face à la réaction singulière d'un élève prend une autre tournure dans l'ACS de JPR, lorsque ce dernier rend compte d'une réaction collective du groupe-classe une fois parvenu au terme de la séance : « Moi je suis content quand le cours est fini et que les élèves ils font, "ah, c'est fini ?" < *Rire* > » (512JPR). Cette réaction semble entrer en résonance avec sa préoccupation énoncée précédemment d'entraîner les élèves dans un processus d'apprentissage « sans douleur » (470JPR). Satisfaction donc de voir les élèves commencer « à s'écouter et à se parler » pour CHB, de voir un élève avoir « tout compris » pour DD, de travailler avec des élèves impliqués dans le travail au point de ne pas voir le temps passer pour JPR. Satisfaction enfin de voir le travail accompli pour VG comme expliqué dans cet extrait d'ACS :

- 371 VG (...) Donc, on, on, et alors moi je, si tu veux les élèves, ce qui a été intéressant c'est que là ils ont bien vu comment on pouvait euh comment la musique par exemple pouvait être un élément d'écriture cinématographique.
- 372 IC Oui.
- 373 VG Ce qui là pour le coup est différent de ce qu'on voit euh dans la littérature. Sauf que, en littérature par exemple pour un poème la musicalité ça - ça joue aussi. Et c'est intéressant.
- 374 IC Et c'est vrai que ce, l'aspect son d'un film
- 375 VG L'aspect son d'un film est très intéressant.
- 376 IC parfois les élèves ne le perçoivent pas en priorité quoi en fait, c'est ça.
- 377 VG Ils ne le perçoivent pas, et, et s'ils le perçoivent ils perçoivent pas toujours combien ça peut être important et combien ça peut, ça peut contribuer à l'écriture même du film < *fait le geste d'écrire* >
- 378 IC Oui, oui, tout à fait.
- 379 VG Et là c'était intéressant de montrer ça. Et, et j'étais contente à la fin de la séance parce qu'ils l'avaient compris.

La réaction de VG s'attarde plus précisément sur l'introduction dans sa séance dédiée au DLAC d'un objet de savoir qui, bien que présentant des points communs avec le cours de littérature, est présenté comme « intéressant » et nouveau : « l'aspect son d'un film ». Cette prise en compte de la contribution du son à la construction du sens du film est

également évoquée par JPR lorsqu'il explique que « souvent quand on fait des vidéos avec les élèves - pour eux c'est que l'image - le son ils ont du mal à comprendre que c'est une synergie entre le son et l'image » (21JPR). Partageant cette approche, VG considère que les élèves ne sont pas toujours en capacité de percevoir « comment la musique par exemple pouvait être un élément d'écriture cinématographique ». Aussi, voir qu'à la fin de la séance les élèves avaient saisi « combien ça peut, ça peut contribuer à l'écriture même du film » est vécu comme une satisfaction professionnelle (« j'étais contente parce qu'ils l'avaient compris »). L'identification d'une convergence d'approche entre VG et JPR nous invite à basculer dans un autre registre, un registre interpersonnel constitué par le dialogue entre l'enseignant et ses pairs autour de l'objet de travail – ce que Clot (2008) appelle « le collectif vivant ».

1.3. Dissonances et résonances interpersonnelles

Prenant toujours appui sur les ACS, nous abordons dans cette section le registre interpersonnel du métier en partant de ce qu'ont pu dire les enseignants au cours des échanges lors de ces ACS.

1.3.1. Un déficit de cohérence et de convergences coordinatrices

Un premier regroupement d'extraits de verbatims renoue avec un point de réflexion abordé lors de notre revue de littérature – la présence de frontières de verre (Lebeaume, 2007) entre les enseignants. Dans le court échange qui suit, IC questionne DD sur la mise en place du mur virtuel collaboratif qu'elle a généralisé à l'ensemble de ses classes pour permettre à ses élèves de consulter des documents et des ressources de travail depuis leur domicile :

- 351 IC Vous le faites avec les autres d'esp- les autres profs d'espagnol le font aussi ou pas forcément ?
 352 DD Je sais pas. Je sais pas, moi je le fais < *Montre l'écran* > avec toutes mes classes.

Si cette pratique relève d'un fonctionnement généralisé (« avec toutes mes classes »), cette généralisation ne dépasse pas le registre personnel de son activité. La réponse qu'elle donne à IC à la question d'une possible modalité de travail partagée (« les autres profs d'espagnol le font aussi ou pas forcément ? ») met en avant une spécificité de sa pratique appliquée à toutes ses classes, une forme de déliaison entre instance personnelle et interpersonnelle (« Je sais pas. Je sais pas, moi je le fais < *Montre l'écran* > avec toutes

mes classes »), ou *a minima* une méconnaissance de ce que ses collègues peuvent mettre en place en termes d'outils ou de méthodes de travail auprès de leurs élèves. Cette méconnaissance peut se transformer en supposition, projection de ce que peuvent être amenés à faire ses collègues dans d'autres disciplines. Dans l'extrait qui suit, IC revient avec DD sur un temps précis de sa séance, celui de la recherche par un élève de l'origine étymologique d'un terme dans le dictionnaire mis à disposition de la classe :

- 419 IC oui tu lui demandes d'aller regarder les < *Pointe l'écran* > Est-ce que, est-ce que ça tu le fais souvent - de revenir sur l'étymologie des mots par exemple ?
 420 DD En langue je le fais régulièrement - oui, oui.
 421 IC Donc ça c'est un point qui est important pour eux par rapport aux apprentissages dans le domaine de la linguistique c'est ça ?
 422 DD Ah, oui, ah oui, oui. Je pense qu'ils doivent le faire en français aussi - J'espère qu'ils sont habitués à le faire

Cette recherche est présentée par DD comme récurrente dans ses cours d'espagnol (420DD) mais également comme un point important de leur apprentissage (« Ah, oui, ah oui, oui »). Là encore, les propos qu'elle tient au sujet de ce que peuvent mettre en place ses collègues à ce sujet (« Je pense qu'ils doivent le faire en français aussi ») dénotent un faible degré de cohérence coordinatrice (Lebeaume et Magneron, 2004). Après avoir supposé en effet que ce type de démarche devait être fait, elle se reprend pour glisser du « Je pense » au « J'espère qu'ils sont habitués à le faire ».

Le deuxième regroupement d'extraits de verbatims effectué concerne l'évocation de dissonances interpersonnelles dans les modalités de travail. Des modalités de travail relatives à l'aménagement spatial et au positionnement de l'enseignant vis-à-vis des élèves :

- 41 IC En fait c'est plein de petites stratégies, à la fois au niveau du regard, du geste, des intonations de voix, des déplacements aussi
 42 MD Oui.
 43 IC parce que, à chaque fois tu les ramènes - enfin < *Montre l'écran* >
 44 MD Oui, le va-et-vient avec le tableau, venir avec eux, ça, ça crée beaucoup de lien. Alors on a beaucoup de collègues qui n'apprécient pas la disposition en U mais je trouve que ça crée beaucoup de liens et maintenant, quand je me retrouve dans une salle qui est disposée en autobus - j'ai beaucoup plus de mal à créer du lien avec les élèves - ils sont beaucoup moins participatifs.
 45 IC Oui parce que, en regardant la totalité de la vidéo en fait on se rend bien compte qu'il y a des lieux stratégiques que tu occupes - après, quand tu vas projeter le film < *Montre l'écran* > forcément tu vas te mettre en retrait et à chaque fois que le film s'arrête tu reviens dans - l'espace < *Montre l'écran en faisant un geste circulaire* > l'espace collectif un peu en fait. Donc, on sait que quand tu es là c'est pour - mener l'échange en fait.
 46 MD C'est ça.
 47 IC Et quand tu vas au tableau c'est pour fixer des

- 48 MD Certains mots, certains acquis, certaines structures euh voilà - mais c'est vrai que ce point stratégique du milieu du groupe - alors, certains collègues se sentent en danger par rapport à ça, parce qu'ils n'aiment pas, ils ont l'impression d'être dans une arène justement < *Trace un cercle sur la table* > mais je trouve que c'est, c'est bien parce qu'on les voit tous, et justement on est plus attentifs à leurs réactions - et ils sont plus concentrés vers un seul point < *croise ses deux mains* >

L'usage alterné et rapproché dans les TP44 et 48 de pronoms distincts (« on », « je », « ils ») pour répondre aux remarques de IC centrées sur sa posture professionnelle au moment où elle est filmée (« parce que, à chaque fois tu les ramènes - enfin < *Montre l'écran* > » ; « après, quand tu vas projeter le film < *Montre l'écran* > » ; « tu reviens dans - l'espace < *Montre l'écran en faisant un geste circulaire* > ») génère un effet de contraste entre les modalités de fonctionnement de « beaucoup de collègues » ou de « certains collègues » et les pratiques qu'elle déploie pour « créer du lien avec les élèves ». L'alternance des « je » et des « on » pour parler de ses orientations en termes d'investissement spatial ancre son propos dans un registre transpersonnel incluant les adeptes de « la disposition en U ». L'effet de contraste s'apparente même à une nette césure lorsque MD aborde la question de « ce point stratégique du milieu du groupe » qu'elle investit lorsque l'espace de la classe est aménagé « en U ». Les expressions convoquées par MD pour expliquer l'intérêt qu'elle trouve à investir cet espace (« venir avec eux » ; « ça crée beaucoup de liens » ; « c'est bien parce qu'on les voit tous ») entrent en opposition avec le vocabulaire convoqué pour évoquer les réticences de ses collègues (« n'apprécient pas » ; « se sentent en danger » ; « n'aiment pas »). La métaphore utilisée pour qualifier la perception que ses collègues ont de cet espace de travail central (« ils ont l'impression d'être dans une arène ») contraste également avec l'emploi des superlatifs qu'elle convoque pour caractériser les bienfaits qu'elle-même projette sur cet espace (« on est plus attentifs à leurs réactions » ; « ils sont plus concentrés vers un seul point »).

1.3.2. Des marges de manoeuvre propres au professeur d'arts plastiques

D'autres dissonances vont être mises en avant, plus particulièrement au cours des échanges menés avec JPR. Elles ne concernent pas les collègues d'une même discipline mais plutôt les collègues affiliés à une autre discipline que les arts plastiques :

- 487 IC Oui, alors tu as d'autres collègues qui vont avoir un timing, avec dix minutes consacrées à ça etc. et c'est pour ça toute à l'heure je parlais de cette idée de flux, ici on n'est pas vraiment euh pas vraiment dans le même, dans le même, tu vois ?
- 488 JPR Oui je vois. Mais ça c'est peut-être spécifique au cours d'arts plastiques quand même, parce que nous on n'est pas dans l'idée d'un référentiel, d'un livre, des

chapitres et tu vois, comme dans certaines matières, c'est, c'est très présent. Le livre d'histoire par exemple il y a un livre d'histoire, on commence au début

Le pronom « nous » ici employé par JPR marque son appartenance à une identité disciplinaire échappant à « l'idée d'un référentiel, d'un livre, des chapitres ». Quelques tours de parole plus loin, JPR va revenir sur cette remarque pour montrer l'incidence de l'absence de livre dans sa discipline sur la pratique des enseignants d'arts plastiques :

- 503 IC Mais c'est vrai que quand on essaie de rentrer dans la logique de fonctionnement de chacun par rapport à ce film-là ici on a quelque chose de particulier qui, qui déroule euh //
- 504 JPR Je crois qu'en arts, en arts plastiques on a de la chance de travailler sur des temps longs - c'est-à-dire de les avoir une heure, deux heures, trois heures, huit heures, parce que je les ai aussi en facultatif, et on les a un an, deux ans, trois ans, voire plus. L. c'est la sixième année quand même que je l'ai. Et donc - on peut se permettre des flux, voilà, ou de tirer des fils.
- 505 IC Ou une construction différente peut-être ?
- 506 JPR Voilà, de faire une construction différente - parce que, on n'a pas l'échéance du chapitre qu'on n'a pas travaillé, moi j'entends dans la salle des profs « ce chapitre, et celui-là tu l'as pas fait, oh purée, moi je l'ai fini, oh purée moi j'ai pas commencé », donc c'est la catastrophe.
- 507 IC Donc c'est ce que tu disais toute à l'heure c'est même ton cours //
- 508 JPR Alors le contenu il y est, il pourrait y être en chapitre le contenu.
- 509 IC Mais il est déployé différemment.
- 510 JPR Voilà, mais il est filé, il est euh, il est filé et le but c'est d'arriver en terminale à la fin de l'année avec tout ce qu'on devait voir mais - nous, enfin, on peut se permettre de faire ça mais sur plusieurs années, voilà, puisqu'on a les mêmes élèves plusieurs années. Le prof d'espagnol il va avoir un élève en seconde, il l'aura pas en première, il va le retrouver en terminale, il l'aura plus jamais, donc, je pense que c'est ça aussi qui va générer des types de, de cours différents.
- 511 IC Oui.
- 512 JPR Après nous on organise aussi notre enseignement comme on veut. Tu sais qu'on a un programme mais qu'on rentre par le bout qu'on veut et qu'on n'est pas obligés de faire trois mois que sur la couleur, mais que la couleur on va en parler au début, au milieu, à la fin, l'année d'avant, l'année d'après, voilà, alors que le préterit par exemple, ça doit se faire en 5ème en seconde euh mais ça, ça c'est lié à nos matières.

Le fait de ne pas avoir à suivre une programmation rythmée par les chapitres et l'appréhension de « l'échéance du chapitre » à venir libère les enseignants d'arts plastiques comparativement aux enseignants d'autres disciplines contraints de procéder par étapes (506JPR). A la dimension contraignante d'un tel mode de fonctionnement (« donc c'est la catastrophe ») JPR oppose une liberté d'agissement (« Après nous on organise aussi notre enseignement comme on veut ») reposant sur « une construction différente ». L'absence de contraintes programmatiques soumises à un ordre séquencé prédéterminé génère un autre mode de fonctionnement qui n'en oublie pas pour autant les contenus d'apprentissage (« Alors le contenu il y est »).

Cette organisation plus souple de l'enseignement des arts plastiques, reposant sur des modalités de travail moins cloisonnées, moins fragmentées du fait de l'absence de livre, va se retrouver confortée et amplifiée par un autre paramètre jouant lui aussi sur un décloisonnement potentiel : l'inscription de l'enseignement « sur des temps longs ». Là encore, alors que les collègues des autres disciplines composent avec un groupe classe instable (« Le prof d'espagnol il va avoir un élève en seconde, il l'aura pas en première, il va le retrouver en terminale, il l'aura plus jamais »), en arts plastiques, non seulement des recoupements se jouent sur une année entre l'enseignement de spécialité et l'enseignement facultatif que peuvent suivre les mêmes élèves, mais aussi tout le long des trois années du lycée, voire plus lorsque l'enseignant, comme JPR, intervient ou est intervenu aussi au collège (« L. c'est la sixième année quand même que je l'ai »).

Une telle amplitude du cadre de fonctionnement est vécue par JPR comme un bénéfice (« Je crois qu'en arts, en arts plastiques on a de la chance de travailler sur des temps longs ») ouvrant la voie à un traitement des contenus à la fois souple (« on rentre par le bout qu'on veut ») et « filé » (« on peut se permettre de faire ça mais sur plusieurs années »). Dans ces deux extraits, JPR compare son travail à celui de ses collègues d'histoire géographie, d'espagnol ou d'anglais pour marquer sa singularité (« c'est ça aussi qui va générer des types de, de cours différents ») et rendre compte d'un cadre disciplinaire flexible. Dans un dernier extrait, marquant la fin de son ACS, JPR revient sur les liens qui le relie à ses collègues des autres disciplines ainsi que sur son approche de leur travail :

- 526 JPR En philo par exemple, en philo ils ont du mal sans document extérieur à travailler que les textes avec les élèves. Les textes ils les lisent très peu, ou quelques extraits, donc ils sont obligés - de travailler, de venir sur nos terrains, de travailler sur l'image, de travailler sur le social, sur le réseau.
- 527 IC Il disait qu'il y avait beaucoup de références cinématographiques dans les ouvrages de philosophie d'ailleurs, O.T.
- 528 JPR Et oui mais bien sûr.
- 529 IC Les têtes de chapitre, c'est des références de film.
- 530 JPR Bien sûr. Mais on peut dire la même chose du cours d'histoire - il y a beaucoup d'art en général dans les cours d'histoire.
- 531 IC Et en français.
- 532 JPR Et en français, mais en langue aussi, en langue aussi. En fait, tout le monde travaille sur l'image, et c'est un peu l'intérêt du dispositif Lycéens au cinéma, et le fait qu'on soit plusieurs enseignants euh différents. Tout le monde travaille sur l'image, mais nous en arts plastiques évidemment on va travailler Lycéens au cinéma comme on a l'habitude de le faire pour nos cours.

Concernant le travail d'analyse filmique, JPR considère sa discipline comme centrale et le rôle des enseignants d'arts plastiques comme moteur. Parlant de ses collègues de philosophie, il met en avant l'obligation pour ces enseignants de « venir sur nos terrains », les terrains en question renvoyant aux domaines de « l'image », du « social » et du « réseau ». Ce faisant, il se pose, avec ses collègues d'arts plastiques, en tant qu'expert du travail sur l'image, une expertise qui relève d'une pratique ordinaire ne nécessitant pas d'ajustements particuliers (« on va travailler Lycéens au cinéma comme on a l'habitude de le faire pour nos cours »). S'il pointe l'intérêt du DLAC de réunir « plusieurs enseignants euh différents », il estime cependant que bien que « tout le monde travaille sur l'image » les enseignants d'arts plastiques bénéficient d'un régime particulier (« nous en arts plastiques ») sous-tendu par une forme de légitimité institutionnelle (« évidemment »).

Arrivée au terme de cette analyse des verbatims des ACS visant à investiguer, à travers le filtre des sous-registres identifiés, les procédures de recoupements, d'ajustements ou de ruptures entre leurs habitudes de travail et ce qu'ils ont été amenés à faire au cours de ces séquences dédiées au DLAC, nous souhaitons désormais nous interroger sur un dernier point, celui de la possible émergence d'une règle de métier autonome et propre au DLAC.

1.4. Genèse d'une règle générique de métier?

Nous avons été attentive à certains temps spécifiques des ACS au cours desquels les enseignants revenaient sur les enjeux et les constituants propres au DLAC. Lors de ces temps spécifiques, il nous a semblé que les échanges gagnaient au détour d'une remarque ou d'une question en densité. L'identification de ces moments-clés a reposé sur des énoncés particuliers : « tout à fait » ; « il y a » ; « c'est important de » ; « Ce que c'est qu'un travail sur » etc. ouvrant un espace de réflexion concentré sur quelques points essentiels énoncés, voire énumérés au présent, un présent « traduisant une recherche de régularité, de prêt à agir » (Bruno, 2015, p. 172). Nous avons choisi dans le cadre de cette section d'aborder les extraits retenus isolément en procédant à une mise à plat des points essentiels contenus dans les énoncés de chacun avant d'en croiser les données dans une section ultérieure (Cf. 1.3. Synthèse). Pour préserver le concentré des propos et en rendre visible la densité nous avons opté pour une mise en forme synthétique (figure ou tableau) resserrée sur ces points essentiels.

1.4.1. « Tout à fait »

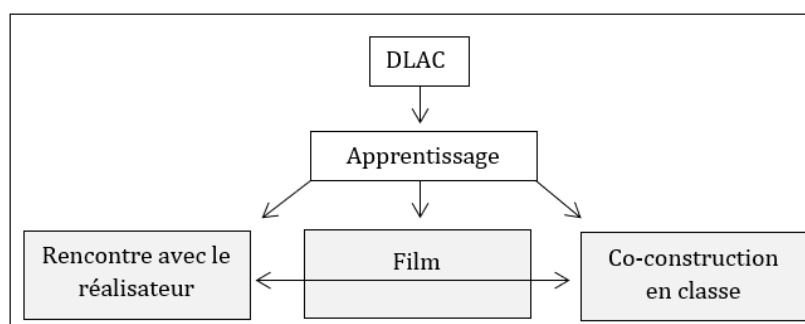
Le tour de parole qui suit vient clore un échange faisant suite à la projection du premier extrait vidéo de la séance de DD (Enseignante d'espagnol), un extrait au cours duquel les élèves font part de leurs premières impressions en aval de la projection du film et « parlent de leur euh, leur, leur - - leur contentement face - au fait que le réalisateur soit venu » (44DD) :

- 55 IC Donc ça veut dire que toi tu croises la rencontre avec le réalisateur, le film - euh - et puis ce que vous allez euh construire en classe
56 DD Hummm
57 IC pour euh - mettre en place l'apprentissage que tu souhaites mettre en place, c'est ça ?
58 DD Oui, oui tout à fait, oui.

Nous prélevons dans cet échange les données suivantes que nous résumons ci-après (Figure 44).

Figure 44

Constituants principaux dans du DLAC dans l'ACS de DD



Les données prélevées et mises à plat, bien que présentées de façon cloisonnée, sont cependant reliées afin de rendre perceptible le croisement des constituants énoncés par IC et confirmés par DD.

1.4.2. « // y a »

L'extrait retenu s'inscrit dans le prolongement d'un échange analysé en amont (TP198 à 202). VG s'attardait alors sur la dimension inaccoutumée d'un temps de projection dans sa séance, temps qualifié de « particulier », et mettait en avant la part d'incertitude d'une telle démarche. Dans l'échange qui suit, elle se livre à une forme d'inventaire des constituants de ce type de séance :

- 202 VG (...) Donc déjà il y a le matériel, il y a la, il y a la contrainte technique. Ensuite il y a la gestion dans le, dans le temps de la séance, voilà. Combien d'extraits on va pouvoir passer, à quels moments euh pendant combien de temps euh est-ce qu'on va passer toute une séquence filmique ou est-ce qu'on va passer simplement quelques plans etc. Donc, un choix qui doit être précis et, et justifié. Et puis ensuite il y a les impondérables, l'imprévisible. C'est-à-dire que pendant qu'on passe l'extrait euh il peut y avoir des choses que les élèves voient et qui demandent qu'on le repasse une deuxième fois - tu vois, alors qu'on n'avait pas prévu de le faire.
- 203 IC Ou, ou des remarques c'est vrai que les remarques sur, par exemple les films d'action, la chorégraphie etc.
- 204 VG Voilà - c'est des impondérables.

Nous retenons de cet échange la structure ternaire d'un propos qui repose sur le recours répété de la locution « il y a » ainsi que sur l'introduction d'adverbes d'énonciation et de locutions identifiant différents registres d'énumération. Nous avons résumé le propos de VG sous la forme d'un tableau (Tableau 29) en trois parties :

Tableau 29

Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de VG

1 ↪ « <i>Déjà il y a</i> »	<i>Les outils de travail</i>
• Le matériel - La contrainte technique	
2 ↪ « <i>Ensuite il y a</i> »	<i>Le prévisible</i>
• La gestion du temps - Combien d'extraits ? A quels moments ? Pour quelle durée ? • Le choix précis et justifié des extraits - Projection d'une séquence filmique ? Projection de quelques plans ?	
3 ↪ « <i>Et puis ensuite il y a</i> »	<i>L'imprévisible</i>
• Les impondérables - Le temps de la projection et les apports des élèves - Le temps de la projection et la compréhension des élèves	

1.4.3. « *Il est important de* »

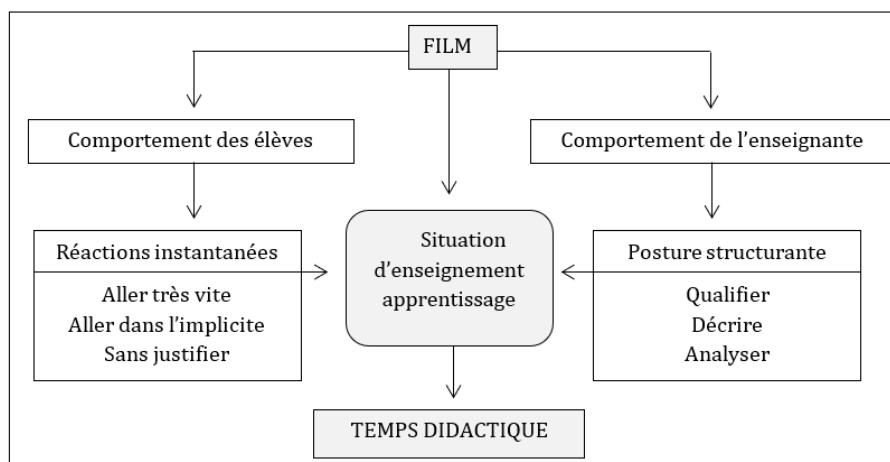
Au cours de l'ACS menée avec MD (Enseignante d'espagnol), un temps d'échange, analysé précédemment, avait porté sur sa posture professionnelle lorsqu'elle investissait physiquement « ce point stratégique du milieu du groupe » (48MD). Alors que IC revient sur la nature de cette présence physique, MD concentre son propos sur l'enjeu d'apprentissage visé à travers ce positionnement physique :

- 49 IC Oui ben c'est - enfin le point sur lequel ils se concentrent, c'est - c'est toi. Mais c'est vrai qu'il y a une présence physique en fait qui n'est pas de même nature que si on est derrière un bureau et qu'on parle aux élèves en fait - -
- 50 MD < *Pointe l'écran* > Oui, leur demander de qualifier à chaque fois, parce qu'ils ont tendance tout de suite à aller dans l'implicite sans pouvoir après justifier. Donc, il est important de prendre le temps avec les élèves de, comme on a fait au départ, avec le terme Mercenaire - d'éclaircir les choses. Ils veulent absolument aller très vite, directement dans l'implicite, et donc prendre le temps de leur dire, « non, vous passez par l'étape de description avant de passer dans l'analyse ». Il est important de toujours qualifier, décrire, avant de passer dans l'analyse.

MD précise la manière dont elle régle l'apprentissage dans le temps de la conduite de l'étude pour permettre aux élèves de basculer dans une phase d'analyse dépassant « l'implicite » des premières réactions. Elle explique comment elle engage en aval de la projection filmique les élèves dans des interactions didactiques et comment elle organise « un chemin pour l'apprentissage de ses élèves » (Brière-Guenoun et Refuggi, 2007, p. 68). Ce sont ces interactions que nous avons synthétisé dans la figure suivante (Figure 45) :

Figure 45

Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de MD



1.4.4. « *Ce que c'est qu'un travail sur* »

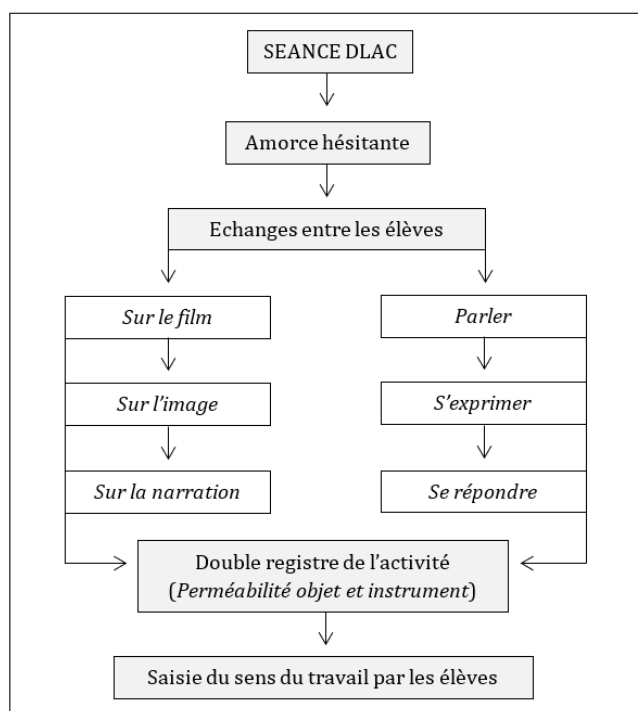
Prolongeant un premier échange portant sur la prise de parole des élèves à la suite de la projection d'une séquence filmique, MB et FG reviennent, après une question de IC relative à leurs impressions à l'issue de la séance, sur la manière dont le sens de l'apprentissage se construit peu à peu :

- 398 IC Oui, je me souviens que vous étiez sortis de la séance en disant qu'il y avait eu vraiment des échanges de qualité.
- 399 MB Oui.
- 400 FG Oui, et, et en le revoyant j'ai toujours cette impression.

- 401 IC Et alors pourquoi ?
- 402 FG Eh bien parce que justement comme tu le dis, on est partis sur des choses peut-être un petit peu hésitantes et mais petit à petit, à force de se répondre les uns et les autres et
- 403 MB Oui.
- 404 FG ils sont parvenus à quand même à, à enrichir leurs réflexions - enfin, moi, c'est vraiment l'impression que j'ai. Je l'avais en sortant et < Rire >
- 405 MB Oui, oui < Pointe l'écran > mais j'ai, j'ai l'impression qu'ils comprennent un petit peu le sens de ce qui vient d'être fait durant cette séance.
- 406 FG Oui, aussi.
- 407 MB C'est à dire, voilà, ce que c'est qu'un travail sur un film, un travail sur l'image, un travail sur la narration etc., et en fait on peut, on peut s'exprimer, on peut parler, on peut dire des choses et on peut se répondre.

Dans cet extrait, la dynamique des énoncés porte sur l'activité des élèves, abordée par MB et FG selon une double entrée : en tant qu'objet et en tant qu'instrument. Il est en effet question de faire apprendre les élèves en les engageant à travailler autour des constituants filmiques. Et dans le même temps, les phases d'échanges activées entre les élèves renvoient à la manière dont les enseignants ont organisé la classe pour favoriser le « faire apprendre » (Saujat, 2004). Le croisement de ces deux registres opère un effet de bascule sur la dynamique d'apprentissage, les élèves partant de « choses peut-être un petit peu hésitantes » pour comprendre « un petit peu le sens de ce qui vient d'être fait » durant la séance. Ces remarques sont concentrées dans la figure 46.

Figure 46
Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de FG et MB



1.4.5. « *Donc, il y a* »

L'échange qui suit survient après que MB et OT se soient exprimés autour de la distinction opérée entre « faire de l'histoire de la philosophie » et « faire de la philo » au sens de rentrer dans un cheminement réflexif engageant les élèves à avoir « le courage de penser par soi-même » (112OT). Le rôle du médium cinématographique est alors questionné :

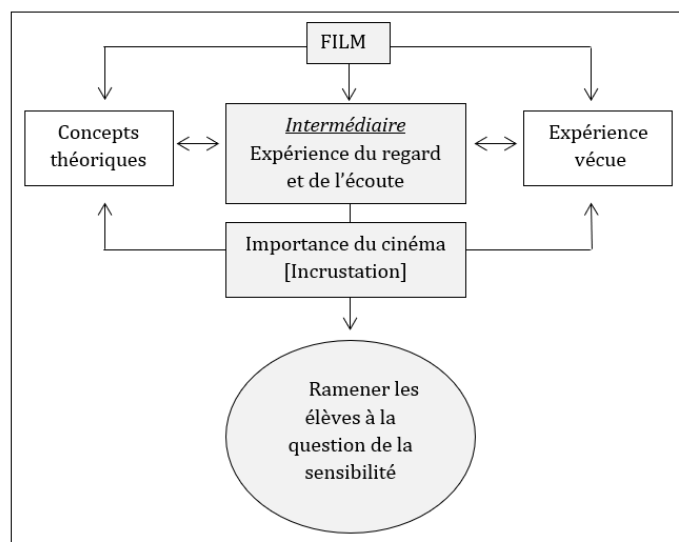
- 117 IC Et là pour le coup, ce qui est intéressant même par rapport au cadrage que l'on a, c'est que donc derrière vous il y a cet écran sur lequel vont être projetées ces images que vous allez euh exploiter pour extraire un certain nombre de, de réflexions en lien avec ce concept de paternalisme, devant vous il y a les élèves, en fait tu les sollicites puisque tu fais des allers et retours entre ce qui est dans le film, ce qu'ils ont, « rappelez-vous » donc ils ont déjà vu des choses en lien avec la philosophie, et aussi en lien avec leur expérience - actuelle quoi en fait, enfin, leur vécu, ça renvoie aussi au vécu, donc, c'est un peu les ingrédients de la philosophie ça, du cours de philo, ou
- 118 OT Et l'importance du cinéma ici. Parce que les - enfin, moi ce qui, à nouveau ce qui est reproché à la philosophie c'est souvent son côté théorique, et je suis pas persuadé que quand Kant leur parle du fait que - enfin avoir le courage de penser par soi-même, qu'ils en voient directement les conséquences si on s'en empêche.
- 119 IC Hummm, hummm.
- 120 OT Et le film là sert de support pour d'un seul coup les ramener à quelque chose qui, qui est plus proche d'eux moi je trouve.
- 121 IC ça aide, ça accompagne en fait la, l'émergence de la réflexion ?
- 122 OT l'émergence de la réfl- oui, et puis l'idée que - enfin l'idée que - - enfin l'idée que la meilleure façon de faire de la philo c'est quand même à nouveau de sentir que, de les ramener à la question de la sensibilité.
- 123 IC Donc il y a une sorte de circulation entre des apports théoriques
- 124 OT Oui
- 125 IC Une expérience cinématographique
- 126 OT Oui
- 127 IC L'expérience du regard
- 128 OT Oui, et l'expérience vécue.
- 129 IC et l'expérience vécue. C'est ça, c'est un travail, on pourrait dire que ce DLAC ça permet, entre les concepts philosophiques et l'expérience vécue, de rajouter une sorte d'intermédiaire en fait qui travaille l'expérience de la perception, de l'écoute, euh
- 130 OT Oui, particulièrement par rapport à un film comme Mercenaire.

En réponse aux remarques de IC mettant en relation les différents ingrédients possibles de la séance filmée (« écran » ; « réflexion » ; « expérience » ; « élèves » ; « choses en lien avec la philosophie »), OT, après avoir pointé l'importance du cinéma, interroge la place centrale de la « sensibilité » dans l'appréhension des concepts

théoriques. Nous avons, pour résumer sa pensée, cherché à rendre visible le rôle moteur de l'expérience du regard et de l'écoute dans ce type de dispositif (Figure 47) :

Figure 47

Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de MB et OT



Il nous semble possible d'établir ici une correspondance entre le rôle moteur de l'expérience du regard et de l'écoute ainsi posé par OT pour amener les élèves à saisir le sens des concepts philosophiques et le concept de praxis développé en arts plastiques et évoqué dans notre analyse socio-historique des prescriptions. Nous avons défini ce concept de praxis comme une « articulation entre le faire et le dire, selon une conception de "pratique-théorie" » (Pélissier, 2005, p. 6) nourrissant l'avancée des apprentissages dans l'enseignement des arts plastiques – la présence de cet agir productif étant évoqué par JPR, enseignant d'arts plastiques, dans l'extrait suivant : « A partir du moment où il l'a comprise, où il l'a expérimentée hein - la connaissance à mon avis - va rester - va être durable » (352JPR).

Si le « faire », contrairement à ce qui se joue dans un cours d'arts plastiques, n'est pas de mise dans la séance de MB et OT consacrée au DLAC, le rôle exploratoire attribué au « percevoir » *via* la médiation de la projection filmique nous amène toutefois à qualifier l'attitude perceptive d'audio-vision et de covision activée lors des séances de DLAC de « praxis du regard et de l'écoute ».

Nous mettons cette remarque en réserve et concluons ce temps d'investigation avec l'analyse de deux extraits de l'ACS menée auprès de CHB, enseignante de français ayant intégré le collectif DLAC un an après sa constitution.

1.4.6. « En fait ça déconstruit »

Le premier extrait retenu va nous permettre de revenir sur la singularité du dispositif mis en place par CHB dans le cadre de ce DLAC. L'échange porte sur un moment particulier du dispositif, moment au cours duquel CHB engage les élèves dans un débat sans intervention de sa part, et ce juste après la projection d'un extrait filmique :

- 76 IC Parce qu'en fait c'est comme si là, quand tu leur dis « je ne vais pas faire ceci, ceci, cela », tu es en train de leur dire comment tu vas te mettre en retrait par rapport à ce qui a été euh instauré dans le cadre du cours de littérature habituellement
- 77 CHB Oui.
- 78 IC C'est-à-dire que habituellement on passe par cette idée de faire une synthèse etc.
- 79 CHB Oui.
- 80 IC Donc là tu es en train de leur dire en quoi tu déplaces un peu les choses par rapport à un cours euh habituel - et, et en déplaçant d'annoncer des, des nouvelles modalités de fonctionnement en fait, c'est ça ?
- 81 CHB Oui - mais j'ai ressenti que c'était extrêmement puissant < *Sourire* > parce que, en fait c'est que soudain il n'y avait pas de parole qui était corrigée.
- 82 IC Hummm, Hummm.
- 83 CHB Donc la parole était euh était comme ça, laissée à elle-même, et donc ça pose pas mal de questions, pour les élèves qui sont dans, qui peuvent se sentir dans une sorte d'insécurité euh de savoir eh ben finalement qu'est-ce qu'il fallait dire sur ce film.
- 84 IC Hummm, hummm - et quand tu dis, « ça déclenche quelque chose d'extrêmement puissant », c'est par rapport à quoi en fait ? Par rapport au fait que ça déconstruit par rapport à d'habitude ou parce que ça engage vers autre chose ?
- 85 CHB Ben les deux. En fait ça, ça déconstruit un type de relations établies euh qui est donc vertical finalement, et ça permet une - horizontalité des propos - entre eux, donc, c'était mon but, mais euh - j'ai vraiment ressenti rapidement la nécessité pour faire ce genre de choses de le répéter - parce que c'était comme moi - pour moi comme une machine qui se mettait à fonctionner fort lentement avec des difficultés euh enfin une prise de liberté qui demanderait de - un exercice qui demanderait de se répéter pour être vraiment efficace.
- 86 IC Ou pour être intégré.
- 87 CHB Ou intégré, oui.

L'activation de ce temps d'échange et de débat entre les élèves, sans que CHB ne vienne comme « habituellement » procéder à une « synthèse », inscrit les élèves mais également l'enseignante dans de nouvelles modalités de travail générant une « sorte d'insécurité ». Les propos de CHB entrent ici en résonance avec ceux de MB pointant *supra* la nécessité de « sécuriser » les élèves et de « les mettre dans quelque chose qu'ils connaissent » (42MB) pour amorcer la séance. En déplaçant « un peu les choses par rapport à un cours euh habituel », CHB explique que ce changement d'habitude « déclenche quelque chose d'extrêmement puissant » et « pose pas mal de questions ». Elle met avant tout l'accent sur un changement de cap du côté des opérations de topogenèse : « En fait ça, ça déconstruit un type de relations établies euh qui est donc vertical finalement, et ça permet

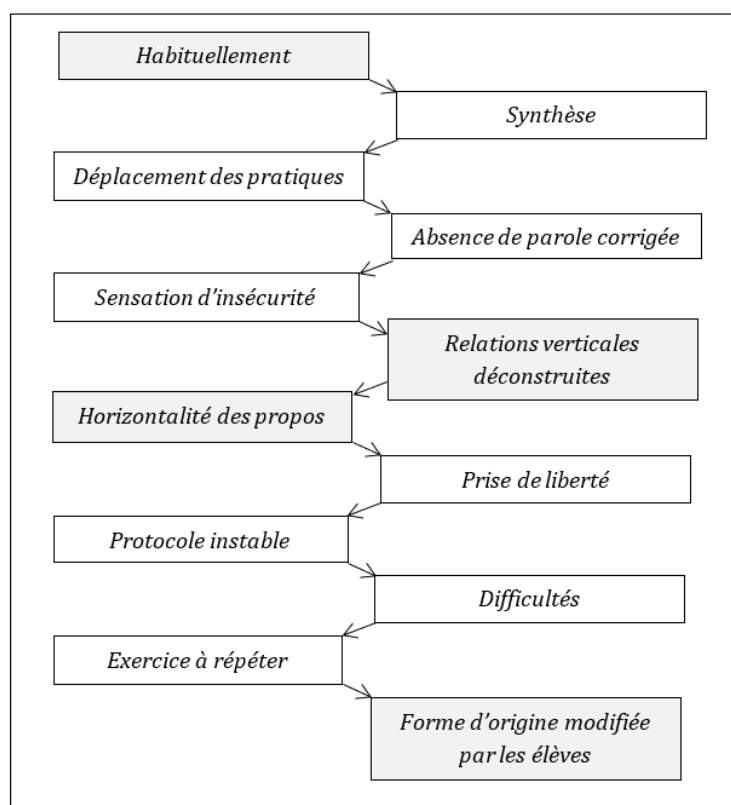
une - horizontalité des propos - entre eux». Si cette préoccupation – donner plus d’ampleur à la parole et aux réflexions des élèves dans la progression du temps didactique – renoue là aussi avec les propos des autres enseignants, l’accent est plus particulièrement mis sur les interactions langagières « entre » les élèves. CHB pointe alors, comme lors d’un autre échange (TP115 à 130), un facteur déstabilisant qui vient bousculer les repères habituels du cours lorsque les élèves sont amenés à prendre la parole sans réaction de sa part. Dans cet extrait, l’usage alterné du présent (« ça pose pas mal de question » ; « ça déconstruit »), du passé (« j’ai ressenti » ; « la parole était ») mais également du conditionnel (« qui demanderait ») traduit chez CHB le mouvement des significations entre le vécu de son expérience filmée et le visionnage de cette expérience au cours de l’ACS. Tout en évoquant la dimension expérimentale de cette séance passée, elle met en perspective une piste d’ajustement possible pour dépasser cet effet déstabilisant. Il faudrait selon elle « répéter » ce temps de travail afin qu’il puisse être « intégré » comme une modalité de travail ordinaire, ce qui n’est pas encore le cas. Le recours dans ce TP85 à un vocabulaire mouvant pour désigner la nature de ce travail (« ce genre de choses » ; « comme une machine » ; « une prise de liberté » ; « un exercice ») donne à entendre une approche pour partie instable du dispositif ainsi expérimenté. Dans l’extrait qui suit, CHB revient sur la nature de ce dispositif en cours de construction :

- 186 IC Donc tu avais pensé le protocole de travail mais aussi une possible évolution.
 187 CHB Évolution, oui je me disais c’est un peu lourd - c’était lourd parce que je voulais que chacun parle et qu’il y ait pas comme d’habitude quelques personnes qui mobilisent la parole, et je voulais que chacun réfléchisse et ces deux éléments ont un peu alourdi - mais je me suis dit à un moment je vais lâcher cette forme, et finalement < *Pointe l’écran* > bon il y a pas assez de temps pour que ça se fasse, mais euh - on peut dire que - eux-mêmes font bouger la forme d’origine.

Il est question ici d’« évolution », une évolution du dispositif induite par une forme de conflit entre le sens des actions instaurées en cours et leur efficience. La présence d’énoncés enchâssés (« je me disais » ; « je me suis dit à un moment ») donne à saisir la nature des compromis mis en œuvre ou envisagés par CHB dans le temps de la séance. Il s’agit pour elle en effet de dépasser un clivage entre deux points de vue, le point de vue instrumental relatif à la dynamique de travail visée (« je voulais que chacun parle ») et le point de vue de l’objet tourné vers les contenus visés (« je voulais que chacun réfléchisse »). Constatant *in vivo* la lourdeur des modalités de travail mises en place (« je me disais c’est un peu lourd »), une phase de réajustement est envisagée pour « lâcher cette forme ». Cette phase de réajustement ne sera pas mise en œuvre, faute de temps,

mais CHB, revenant sur ce qu'elle voit (< *Pointe l'écran* >), en vient à conclure que les élèves « eux-mêmes font bouger la forme d'origine ». Dans ces deux extraits retenus, les propos de CHB pointent une forme d'instabilité du dispositif expérimenté tout en mettant en perspective des ajustements à venir possibles mais non encore éprouvés en cours. C'est en ce sens que nous parlons de genèse : une genèse amenant CHB à partir de l'existant pour s'engager avec les élèves dans un protocole de travail expérimental et projeter, au regard de la situation vécue, des infléchissements de façon à stabiliser le rôle et la place de chacun dans leur rapport aux objets de savoir. La figure 48 résume les jeux de glissements successifs évoqués par CHB dans les extraits retenus.

Figure 48
Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de CHB

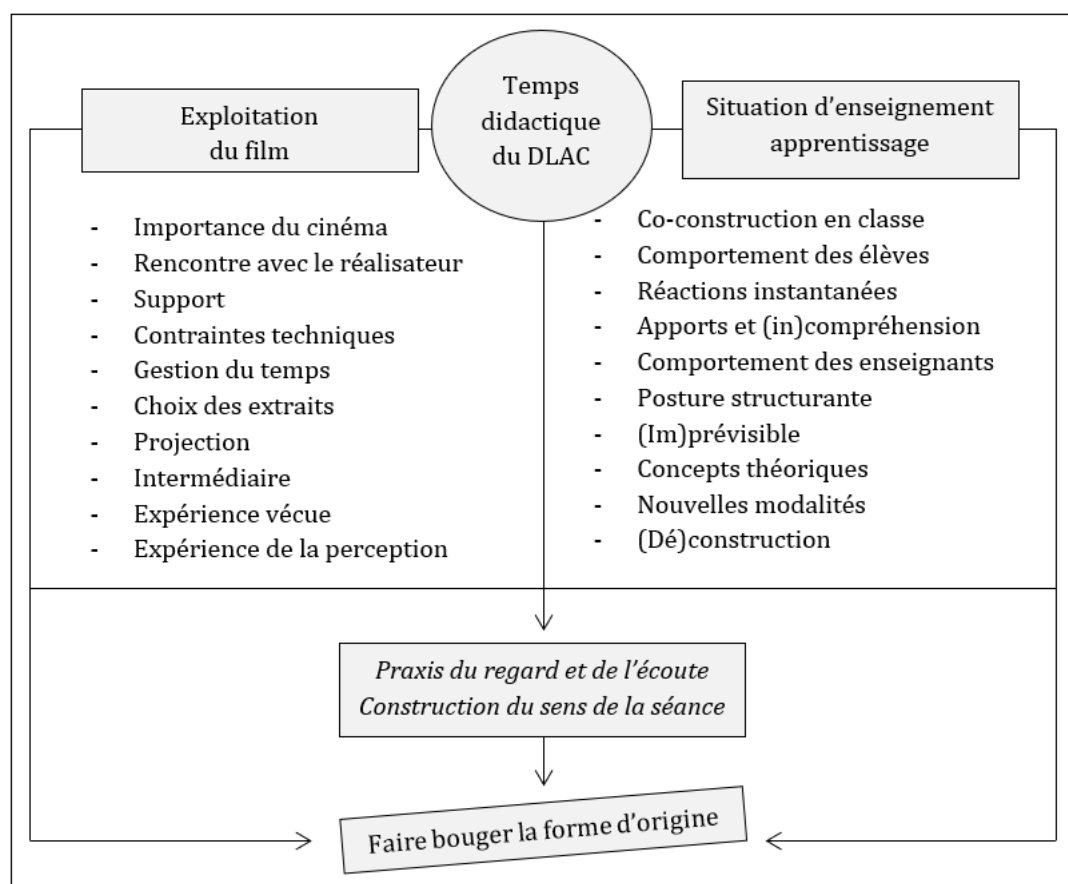


Il ressort de ces échanges, tout comme des autres extraits analysés, que certains axes de réflexion découlant des réactions des enseignants face aux traces de leur activité ont mis en avant des moments-clés de leurs séances consacrées au DLAC. Nous considérons que l'ensemble des réflexions et échanges gravitant autour de ces moments-clés contribue à baliser les prémices d'un genre professionnel spécifique au DLAC sans pour autant basculer dans un processus de généralisation. Les verbatims étudiés ont donné à entendre

le processus de réflexion développé par chaque enseignant ainsi que la présence de certains points essentiels cristallisant leur pensée – points essentiels que nous avons isolés dans les figures précédentes et que nous regroupons désormais dans la figure 49. Il nous a semblé important d'intégrer dans cette figure le concept de praxis du regard et de l'écoute que nous avons mis en réserve précédemment dans la mesure où nous lui attribuons un rôle moteur à deux temps : dynamiser sans les figer les modalités de travail déployées dans le cadre de ces séances consacrées au DLAC et faire bouger la forme scolaire d'origine des disciplines.

Figure 49

Ebauches des constituants principaux du DLAC



Nous reviendrons sur les effets que ces différents constituants du DLAC peuvent avoir sur le système didactique transversal (SDT) tel que nous l'avons modélisé et au sein duquel ces constituants prennent place. Pour l'heure, nous souhaitons poursuivre notre démarche d'analyse consacrée aux ACS en étant attentive à une dimension spécifique de la dynamique discursive de ces autoconfrontations. Si leur écoute ainsi que l'analyse des verbatims effectués nous ont en effet permis de prélever dans les productions verbales

des différents protagonistes des moments-clés porteurs d'indices signifiants regroupés dans la figure 49, le visionnage répété des enregistrements vidéographiques a révélé une autre forme de production, non plus verbale mais gestuelle, comme explicité dans la section dédiée à la présentation de notre démarche. De la même façon que certains énoncés nous ont semblés concentrer une pensée ciblée sur des nœuds de réflexion clés, certains gestes, accompagnant, ponctuant, complétant les propos des enseignants sont apparus comme vecteurs de significations possibles.

2. Etape 5. Ouverture sur la sémiotique des gestes communicatifs

Suivant cette idée que « le discours vivant est le produit d'un corps parlant » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 26), nous avons considéré que si les ACS étaient en capacité de faire émerger un profil « incarné » des séances propres au DLAC en amenant les enseignants à (dé)construire les traces de leur activité, les gestes sémiotiques pouvaient en retour émettre un signal visuel éclairant potentiellement certains moments-clés de ces traces d'activité. Lors de la présentation de la composante gestuelle du langage, nous avons pointé la difficulté à constituer un lexique reposant sur l'édification de « clés des gestes » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 9) à partir des unités gestuelles identifiées et prélevées. Nous avons alors précisé notre orientation. Il s'agissait, en étant à l'écoute de cet « étayage corporel énonciatif » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 26) enclenché dans le temps des autoconfrontations, de repérer l'émergence d'indices porteurs de « sens potentiels à construire » (Guigue, 2012, p. 64). Dans la mesure où les gestes prélevés reviennent sur ce qui s'est joué dans un lieu spécifique – le « "lieu" classe » (Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2002, p. 229) au sein duquel la situation effective a pris place et forme, nous nous sommes questionnée : que nous disent ces gestes ? Qu'apportent-ils à l'analyse langagière des autoconfrontations ?

2.1. Identification des objets référents

Notre lecture des prélèvements effectués nous a amenée à repérer une forte présence des gestes iconiques et métaphoriques tout au long de la chronogenèse des entretiens. Ces deux catégories entretenant en plus des rapports de co-expressivité évoqués des rapports de co-réflexivité avec la parole, nous avons cherché à saisir comment elles pouvaient participer à la compréhension du message verbal délivré. Une fois finalisée la phase d'annotation du corpus gestuo-verbal, nous avons procédé à une lecture toute à la fois

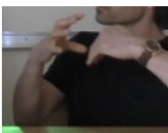
ponctuelle, concentrée sur les contenus de chaque extraction effectuée, et traversante, à la recherche de perméabilités possibles. C'est ainsi que nous avons identifié quatre objets référents sur lesquels il nous semble intéressant de revenir : l'action des élèves, les interactions élèves - enseignants, l'action des enseignants et le savoir.

2.1.1. L'action des élèves

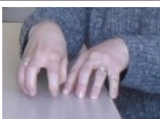
Pour ce qui concerne l'action des élèves, la plupart des prélèvements gestuo-verbaux effectués évoquent la relation que les élèves entretiennent avec l'objet d'étude. A la marge, les enseignants mettent en avant une difficulté liée à l'hétérogénéité des élèves lors des temps de prises de parole comme dans l'exemple suivant :

121VG 16'19	Il y a ceux qui interviennent de manière spontanée mais sans aller au bout		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée (a)
			Action de l'élève Point de vue de l'objet
121VG 16'22	et puis ceux qui finalisent.		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée (b)
			Action de l'élève Point de vue de l'objet

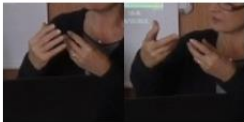
Une autre difficulté renvoie à l'absence de recul réflexif lors des temps de projection filmique comme dans cet exemple :

Vidéo 3 418JPR 1'25	Ça c'est le problème - de l'élève au cinéma, soit il dort < Rire> soit, soit il est pris totalement dans l'histoire et il arrive pas à avoir un deuxième regard.		Dimension primaire iconique Gesticulation superposée
			Action de l'élève Point de vue de l'objet

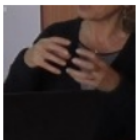
Lorsque les enseignants abordent la question de l'action des élèves, l'accent est mis sur la dimension collective de leur relation à l'objet d'étude. Beaucoup de gestes sémiotiques insistent sur ce qui se jouent *entre* les élèves. Le premier exemple revient sur les modalités de travail mises en place pour faciliter ces échanges :

374DD 5'54	Et entre eux, le fait de se dire, ben moi j'ai compris ça, non, moi j'ai pas compris ça, moi j'ai compris ça		Dimension primaire iconique Gestes déictiques abstraits
			Action de l'élève Point de vue de l'objet
374DD 5'59	Déjà ils débriefent les cinq premières minutes <		Dimension primaire iconique Figure statique du geste
			Action de l'élève Point de vue de l'objet

Le second exemple, issu de deux tours de parole distincts mais prélevés dans une même ACS rend compte des jeux de réflexivité activés lors d'échanges marqués par une dynamique intra et intersubjective :

138FG 21'23	<i>Parce que même si on a l'impression qu'ils sont pas tout à fait, tout à fait du même avis euh je sais pas, ils complètent la parole de l'autre</i>		Dimension primaire iconique Gestes déictiques kinémimiques <i>Action de l'élève</i> <i>Point de vue instrumental</i>
225MB 27'45	<i>Et ils se contentent pas d'une idée c'est-à-dire effectivement quand un élève n'est pas d'accord, des choses à rajouter, il le justifie <</i>		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée <i>Action de l'élève</i> <i>Point de vue instrumental</i>
225MB 27'58	<i>- il continue - la réflexion et la réflexion se - s'enrichit.</i>		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée <i>Action de l'élève</i> <i>Point de vue de l'objet</i>

Les enseignants établissent une corrélation entre le co-développement du langage et le co-développement de la pensée. L'idée de construction ponctue leurs échanges, comme en témoignent les deux exemples suivants. L'un concerne l'ACS de FG et MB :

138FG 21'18	<i>Mais j'ai l'impression quand même qu'ils construisent quelque chose en commun <</i>		Dimension primaire iconique Geste déictique kinémimique <i>Action de l'élève</i> <i>Point de vue instrumental</i>

L'autre est extrait de l'ACS de NR et MM :

202NR 5'50	<i>qu'ils se posent la question, qu'ils construisent en plus ensemble tu vois une réponse en, en prenant en compte ce qui a pu être vu avant, oui <</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée <i>Action de l'élève</i> <i>Point de vue de l'objet</i>

Si la part de ces échanges collectifs semble contribuer à faire avancer la réflexion des élèves en les amenant à confronter leurs points de vue, elle leur permet également de saisir le sens du travail engagé. Les tours de parole retenus ci-après reviennent sur ce double registre, avec deux types de gestes distincts, l'un ample et l'autre resserré :

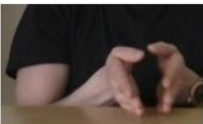
402FG 46'44	<i>Ils sont parvenus à quand même à, à enrichir leurs réflexions - enfin, moi, c'est vraiment l'impression que j'ai</i>		Dimension primaire iconique Figure statique du geste
			Action de l'élève Point de vue de l'objet
405MB 47'04	<i>j'ai, j'ai l'impression qu'ils comprennent un petit peu le sens de ce qui vient d'être fait durant cette séance <</i>		Dimension primaire iconique Figure statique du geste
			Action de l'élève Point de vue de l'objet

La dimension collective des interactions entre pairs ainsi que les aspects multiples des opérations langagières qui en découlent (construire, compléter, enrichir etc.) entre en résonance avec un autre type d'interactions – celles consacrées aux échanges entre élèves et enseignant(s).

2.1.2. Les interactions entre élèves et enseignants

Nous avons constaté que de nombreux gestes co-verbaux visaient à définir et à clarifier la nature de ces interactions, comme si la construction collective entre pairs précédemment identifiée relevait d'une dynamique de travail composant dans le même temps avec une co-construction élèves-enseignants. Nous nous sommes intéressée plus particulièrement à l'ensemble des gestes qui accompagnaient les paroles renvoyant aux élèves (« ils » ; « il » ; « eux » ; « les » ; « les élèves » etc.) et aux enseignants lorsqu'ils s'exprimaient (« moi » ; « je »), voire au groupe élèves-enseignant(s) (« on »). C'est ainsi que nous avons repéré plusieurs types d'interactions dans cet espace reliant enseignants et élèves.

Des interactions de type relai, partant de ce que disent les élèves pour prolonger, relancer, ajuster la réflexion, donner des « pistes » comme cela revient dans plusieurs extraits. Dans le premier exemple que nous proposons, il est question de relancer la prise de parole des élèves en les orientant, comme l'indique le geste kinémimique convoqué :

39JPR 11'20	<i>L'élève qui dit ben c'est un mélange des cultures, moi c'est ce que je voulais entendre donc ça, ça marche donc je suggère des choses, je, je lance des, des pistes.</i>		Dimension primaire iconique Geste kinémimique
			Interactions élèves professeur

Dans le deuxième exemple, l'ouverture du geste ainsi que le recours à une gesticulation enchaînée accompagne l'évocation d'un processus de transmission d'outils destinés aux élèves afin qu'ils puissent poursuivre leur analyse :

227NR 10'08	<i>On a réussi à jeter un peu tu vois, à leur donner quelques petits, quelques pistes, ou des outils d'analyse qu'ils s'approprient.</i>		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée Interactions élèves professeur

Dans les deux cas, les enseignants viennent user de leur expertise pour, en partant de ce que disent les élèves, les engager à poursuivre le travail d'analyse. Le geste centrifuge repéré dans l'extraction suivante, rabattu vers le corps de l'enseignante au moment où cette dernière prononce le terme de « catalyseur », accorde un rôle moteur, voire central à son intervention dans le processus de travail engagé avec les élèves :

32NR 10'20	<i>Mon objectif c'est de travailler, voilà, de créer de l'interactivité - ce qui me semble important - de partir effectivement de ce qu'ils ressentent, de ce qu'ils pensent etc. euh et puis d'être en fait, voilà, le catalyseur, le récepteur et de redonner à chaque fois</i>		Dimension primaire iconique Geste centrifuge Action de l'enseignant Conduite de l'étude

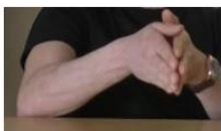
S'il y a bien relai, celui-ci reste impulsé par l'enseignante. Il s'agit d'accompagner les élèves en leur montrant la voix. Cet accompagnement peut se faire de façon accentuée comme en témoigne le recours à ces gestes illustratifs :

105JPR 22'27	<i>Et moi j'appuie sur les endroits euh pour leur dire ben là c'est intéressant</i>		Dimension primaire iconique Figure statique du geste Action de l'enseignant Conduite de l'étude

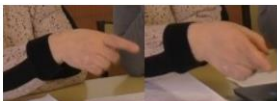
Mais il peut être plus tempéré, à l'image de cette gestuelle et de ces paroles délimitant un cadre tout en ménageant un espace intérieur :

97VG 13'59	<i>Exactement. Il faut les aider. Bien sûr, c'est, c'est un guidage en quelque sorte mais euh -- un guidage tout doux. Et, et ça permettra après d'arriver à la problématique. Petit à petit.</i>		Dimension primaire iconique Geste kinémimique Interactions élèves professeur

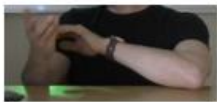
Dans d'autres échanges, les rôles sont distribués différemment et le rôle de relai part de l'enseignant tout en étant à son tour relayé par l'élève. L'action évoquée par le geste kinémimique suivant renvoie à la contribution apportée par l'élève au processus de travail impulsé par l'enseignant :

103JPR 21'52	<i>Euh éventuellement qu'il reformule euh à sa manière ce que moi je demande. Il faut qu'il mette de l'huile dans la connaissance de -</i>		Dimension primaire iconique Geste kinémimique <i>Action de l'élève</i> <i>Point de vue de l'objet</i>

Ce double relai ouvre sur un deuxième type d'interaction, des interactions de type consécution. Certains des gestes sémiotiques reviennent sur une double dynamique circulant entre l'enseignant et les élèves tout en y incluant les interactions entre élèves :

352VG 11'44	<i>Ils te donnent - un mot qui est approchant, voilà, quelque chose qui est approximatif ou alors ils donnent une définition qui est pas forcément le mot - mais en le faisant rebondir sur les autres élèves on arrive toujours à -</i>		Dimension primaire iconique Gestes déictiques concrets <i>Interactions élèves professeur</i>

Lors d'une chaîne verbale et gestuelle ample un des enseignants va, en basculant dans une dimension plus métaphorique, expliquer la dynamique qui s'instaure entre les différents acteurs et composants du cours ainsi que sur les effets de cette dynamique sur l'avancée du temps didactique :

Vidéo 2 157JPR 13'25	<i>En fait c'est un - espèce de dialogue à trois -</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation entière (a) <i>Interactions élèves professeur</i>
157JPR 13'26	<i>entre eux</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation entière (b) <i>Interactions élèves professeur</i>
157JPR 13'27	<i>moi</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation entière (c) <i>Interactions élèves professeur</i>
157JPR 13'28	<i>et le film</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation entière (d) <i>Interactions élèves professeur</i>
157JPR 13'29	<i>et on essaie de faire monter du contenu à partir de ces confrontations</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation entière (e) <i>Interactions élèves professeur</i>
157JPR 13'34	<i>Pour ensuite l'exploiter - ce, ce, ce contenu.</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation entière (f) <i>Interactions élèves professeur</i>

Le dialogue dont il est question ici prend appui sur trois objets référents – les élèves, l’enseignant, et le film – nommés distinctement et ponctuant le propos avant de fusionner (« on essaie ») pour se concentrer sur une action commune : « faire monter du contenu ». L’interrelation élèves-enseignant autour du matériau filmique active ainsi une synergie constructive générant l’émergence d’un quatrième objet référent : le contenu. Tout comme pour les interactions entre pairs, il est question là aussi d’une construction commune, ou plutôt d’une co-construction enseignant - élèves prenant appui sur des interactions au coefficient variable. Dans l’extrait qui suit nous retrouvons tant au niveau du geste que de la parole la teneur fusionnelle de ce type d’interaction – l’évocation de la relation enseignant et élèves étant compactée dans un même mot (« on ») ou au sein d’un geste de reliance :

167JPR 14'58	<i>Et donc on l'a construit comme ça, en groupe.</i>		Dimension primaire iconique Geste kinémimique <i>Interactions élèves professeur</i>

Comme pour les interrelations entre pairs, cette dynamique de co-construction reliant enseignants et élèves a comme conséquence d’œuvrer à une meilleure visibilité du sens du travail. Dans les deux exemples qui suivent, il est question de lever le voile sur la dynamique de travail dans laquelle enseignant et élèves sont engagés en rendant plus explicite le rôle de chacun. Dans les deux cas, le geste qui accompagne la parole est marqué par un mouvement d’ouverture. Dans l’exemple convoqué ci-après, il est question de révéler le rôle de l’enseignante aux yeux des élèves :

37CHB 8'40	<i>J'ai l'impression finalement de - de ne pas leur cacher même mon intention</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée <i>Interactions élèves professeur</i>

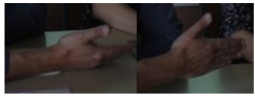
2.1.3. L’action des enseignants

Pour ce qui concerne l’action des enseignants, la plupart des prélèvements gestuo-verbaux font état d’une spécificité de la conduite d’étude propre au DLAC. Ils pointent des déplacements tenus ou plus conséquents des repères du fonctionnement habituel. Lors de l’analyse des ACS nous avons pointé quelques-uns de ces déplacements (Casser la

représentation d'un cours traditionnel pour MB ; mêler des temps de travail ordinairement dissociés pour CHB etc.). Nous retenons ici des prélèvements apportant des éclairages nouveaux ou complémentaires. Il est ainsi question d'entrer dans les détails de façon plus soutenue que lors d'un cours ordinaire. La mise en place de sessions de projection des extraits filmiques contribue à affiner le regard et à saisir les subtilités du montage :

35CHB 7'55	<i>Et en cela je suis assez contente de ce qui s'est passé parce qu'effectivement en entrant dans les, le détail des scènes</i>		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée Action de l'enseignant Conduite de l'étude
35CHB 8'06	<i>ils étaient assez contents de voir la façon euh dont c'était construit</i>		Dimension primaire iconique Figure statique du geste Action de l'enseignant Conduite de l'étude

Il est question également d'épuiser le propos :

338MB 37'22	<i>Pour l'analyse de l'image ce qui est euh ce qui est très formant, très formateur pour eux c'est, c'est quand on les oblige à aller jusqu'au bout de tout ce qu'on peut dire</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée Action de l'enseignant Conduite de l'étude
338MB 37'25	<i>sur une, sur une petite séquence, quoi.</i>		Dimension primaire métaphorique Figure statique du geste Action de l'enseignant Conduite de l'étude

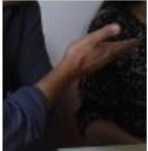
Lors des phases d'analyse d'extraits filmiques, l'instauration d'un temps d'échange enjoignant les élèves à développer leur réflexion est présenté comme un temps de travail fructueux pour les élèves. De nombreux prélèvements gestuo-verbaux insistent sur les bienfaits d'un temps de travail laissant aux élèves la possibilité d'approfondir cette réflexion en prenant appui sur la dynamique d'interactions langagières précédemment évoquée :

402FG 46'43	<i>Eh bien parce que justement comme tu le dis, on est partis sur des choses peut-être un petit peu hésitantes et mais petit à petit, à force de se répondre les uns et les autres</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée Action de l'enseignant Conduite de l'étude

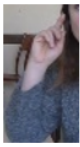
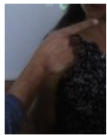
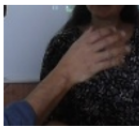
Si l'amorce du travail est qualifiée d'hésitante par FG avant de gagner en consistance au fil des échanges, dans d'autres prélèvements il est question de partir de questionnements simples en complexifiant peu à peu les contenus abordés :

411VG 20'51	<i>Je pense que c'est, c'est important, quand même qu'il y ait des moments comme ça où on les amène à, à vraiment euh se poser des questions euh très, très simples et en même temps qui deviennent complexes</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée Action de l'enseignant Conduite de l'étude

Enfin, l'attention portée aux détails de l'analyse filmique s'accompagne d'une attention portée aux interventions des élèves. L'amplitude allouée au temps de projection des extraits filmiques ou au temps dédié à l'analyse accompagnant cette projection ainsi qu'aux échanges entre élèves nous a semblée aller de pair avec une attention accrue portée par les enseignants à l'écoute de l'autre et des autres dans la manière de conduire l'étude. Les exemples qui suivent pointent cette importance de l'écoute. Le premier extrait rend compte de la qualité d'écoute entre enseignants lorsque ceux-ci interviennent en binôme synchrone en classe :

168MB 23'46	<i>Mais on est dans l'écoute aussi. On s'écoute beaucoup.</i>		Dimension primaire iconique Geste déictique concret Action de l'enseignant Conduite de l'étude

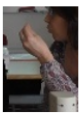
Les deux prélèvements suivants tournent autour de l'attention que les enseignants portent aux élèves pour saisir *in vivo* le moindre indice permettant d'engager le dialogue :

74DD 11'40	<i>Parfois il y a un, j'entends un mot qui fuse, et je me retourne</i>		Dimension primaire iconique Geste quasi linguistique Action de l'enseignant Conduite de l'étude
277MB 32'11	<i>C'est à dire que je regarde, je regarde les visages</i>		Dimension primaire iconique Geste déictique concret Action de l'enseignant Conduite de l'étude
279MB 32'14	<i>Je regarde les visages et je lis sur les lèvres.</i>		Dimension primaire iconique Geste déictique concret Action de l'enseignant Conduite de l'étude

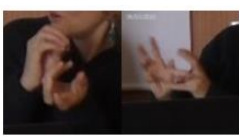
2.1.4. Le rapport au savoir

Pour ce qui est des savoirs liés plus spécifiquement au DLAC, une partie des prélèvements effectués renvoient à des savoirs relatifs à l'analyse filmique. Dans ce cas, la plupart des gestes sémiotiques sont de nature statique, à l'image des exemples ci-après. Chacun de ces exemples fixe une visée précise, tel un inventaire :

249VG 43'48	<i>Parce que, en fait - enfin, pour moi ce qui est important, là c'est qu'on fixe aussi des termes.</i>		Dimension primaire iconique Figure statique du geste <i>Savoir</i>

48NR 15'52	<i>Après effectivement on avait des objectifs communs et en particulier celui de les faire réfléchir sur, voilà, le genre du film.</i>		Dimension primaire iconique Figure statique du geste <i>Savoir</i>

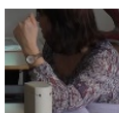
Lorsque les gestes quittent la sphère de la figure statique pour basculer dans le registre d'une gestualité enchaînée, c'est pour mettre en avant des jeux relationnels de nature plus complexe. Entre technique et sens :

445FG 7'02	<i>Et comment l'un - l'un, voilà, exprime l'autre.</i>		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée <i>Savoir</i>

Entre langage cinématographique et sens :

510MB 13'38	<i>Qu'ils s'interrogent sur le film, sur le regard qu'on peut porter, l'analyse qu'on peut faire dans le film, sur, ben justement la liaison entre euh le langage cinématographique et euh les thèmes du film.</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée <i>Savoir</i>

Entre objectifs :

196NR 5'19	<i>Nous euh l'objectif de départ, enfin, l'un des objectifs c'est quand même de leur apporter des outils d'analyse cinématographique <</i>		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée (a) <i>Savoir</i>
196NR 5'25	<i>Mais l'autre objectif c'est de les amener aussi à être dans une position euh réflexive, de se poser des questions.</i>		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée (b) <i>Savoir</i>

Le registre plus réflexif dont il est question vise à amener les élèves à comprendre que les intentions du réalisateur sont servies par certains moyens formels et artistiques mis

en jeu dans l'élaboration du film. L'accent est mis sur l'importance de saisir la dimension construite du processus créatif et d'en décrypter les tenants et les aboutissants :

267DD 39'30	Et toujours, ce souci de leur montrer que ce qu'on les amène voir, c'est pas euh c'est pas quelque chose sans importance		Dimension primaire iconique Figure statique du geste <i>Savoir</i>
267DD 39'35	C'est - voilà, ça, ça a du sens		Dimension primaire iconique Gesticulation enchaînée <i>Savoir</i>
267DD 39'38	Ça a du sens d'abord pour eux personnellement		Dimension primaire iconique Geste déictique autoréférentiel <i>Savoir</i>
267DD 39'46	C'est aussi euh apprendre une construction , comment se fait un film, comment se, s'écrit un roman, comment, voilà		Dimension primaire iconique Figure statique du geste

L'analyse des extraits filmiques déborde ainsi le cadre d'une étude resserrée sur l'acquisition d'un vocabulaire notionnel visant à décrypter les rouages expressifs de l'image. Une des préoccupations majeures des enseignants, pointée par une forte concentration des gestes sémiotiques à ce sujet, vise à amener les élèves à saisir les enjeux créatifs et culturels de la mise en image filmique. En immergeant les élèves dans une attitude perceptive d'audio-vision et en aménageant des temps d'échanges plus soutenus qu'à l'habitude, les enseignants cherchent à activer des jeux de perméabilité entre pratiques sociales de référence et savoir :

214VG 33'09	C'est - au fond, au bout du compte ce qu'on veut faire sentir aux élèves c'est que, à un moment donné, il y a quelqu'un qui a créée quelque chose et que, en créant ce quelque chose il a mis des moyens en - en jeu. Il a un objectif , il travaille sur des thèmes euh - ces objectifs, ces thèmes		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée <i>Savoir</i>
218VG 34'05	Ça peut être des moyens qui soient plus techniques mais ça relève aussi, finalement ça relève aussi d'une forme d'art. Si on prend art au sens étymologique du terme c'est-à-dire celui qui, qui fabrique , qui, tu vois. Voilà.		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée <i>Savoir</i>
216VG 33'45	Voilà. Donc pour moi, pour moi c'est même combat . Cinéma, photographie, peinture euh		Dimension primaire métaphorique Figure statique du geste <i>Savoir</i>

S'il est question de mettre les élèves en situation de ressentir un matériau filmique et de mettre des mots sur la mise en jeu de moyens techniques servant des objectifs ou des thèmes, le « c'est pas quelque chose sans importance » ou le « pour moi c'est même combat » énoncés dans ces deux extraits révèlent un souci commun : engager les élèves dans une rencontre avec une œuvre entendue comme « une production humaine dont les raisons d'être sont aussi importantes que l'œuvre elle-même (Chevallard, 1996) » (Brière-Guenoun, 2017, p. 28). L'insistance gestuo-verbale des enseignants autour de la question des liens entre technique, moyens et sens donne à saisir une préoccupation commune : « donner vie à des pratiques de savoir en référence à des pratiques socio historiquement cristallisées en activités » (Schubauer-Leoni et al., 2007, p. 53).

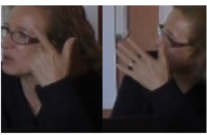
Nous allons conclure ce développement relatif à l'objet-référent « savoir » en concentrant notre propos sur un objet de savoir que nous qualifierons d'objet de savoir nouveau et que nous retrouvons dans l'ensemble des ACS.

Dans de nombreux extraits analysés, les gestes sémiotiques portent sur l'importance de la bande son dans la perception du film. Les enseignants reviennent fréquemment sur le rôle que jouent le son d'ambiance ou le thème musical dans le déroulement du récit ainsi que sur la place qu'ils occupent dans l'écriture cinématographique.

Pourquoi identifier précisément cette importance de la bande son comme l'objet de savoir nouveau introduit en cours par les enseignants ? Dans les analyses antérieures consacrées aux ACS, nous avons cité quelques extraits faisant état des connaissances des élèves autour de l'image filmique. Un certain nombre d'enseignants mettaient alors en avant le fait que le vocabulaire d'analyse relatif à l'image filmique (point de vue, travelling, documentaire, etc.) était en partie maîtrisé par les élèves.

Lors des ACS, mais également lors de l'entretien initial, la place accordée à l'analyse d'image est régulièrement évoquée. « Former à la lecture de l'image d'une manière générale » est présenté par le proviseur comme un objectif relevant d'une « mission » (8CC). Pour l'enseignant de philosophie il est question de travailler sur « la puissance de l'image » (140T), pour l'enseignant d'arts plastiques de « réfléchir à qu'est-ce qu'une image filmique » (JPR) ou de saisir pour l'une des enseignantes d'espagnol « comment l'image peut traduire toutes ces idées-là » (36FG). Comme le résume l'enseignant d'arts plastiques, « ça c'est toute l'éducation à l'image » (73JPR). Cette éducation à l'image traverse le cursus des élèves ainsi que les disciplines (135NR « En français, au collège comme au lycée l'analyse de l'image fait partie du programme »).

Si le rapport aux images semble relever d'une pratique incorporée au cursus scolaire des élèves, il n'en est pas de même pour le constituant sonore. Les enseignants reviennent en effet par leur gestuelle sur ce que les élèves semblent moins percevoir dans les phases d'analyse filmique. L'extrait retenu ci-après est assez représentatif des réflexions récurrentes des enseignants à ce sujet :

356FG 40'10	<i>Hummm - oui et puis je crois que la musique c'est pas quelque chose qui leur vient spontanément euh quand ils regardent une image <</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation enchaînée <i>Savoir</i>
356FG 40'17	<i>C'est vrai, parce que là, pour eux, le cinéma c'est l'image</i>		Dimension primaire métaphorique Figure statique du geste <i>Savoir</i>
356FG 40'24	<i>Et donc ce qu'il fallait analyser c'était l'image et c'est pas si évident que ça de penser au son, à l'importance du son.</i>		Dimension primaire métaphorique Geste déictique autoréférentiel <i>Savoir</i>

Ainsi, si les élèves ont acquis au cours de leur cursus scolaire ou extra-scolaire des connaissances sur certaines modalités relatives à la lecture d'image, leurs connaissances n'englobent pas le lien que l'image entretient avec le son. D'où la focale des enseignants portée sur cet objet de savoir spécifique, un objet de savoir qui en visant à saisir la nature des interactions image-son et leurs effets sur la construction du sens inscrit de plain-pied leur démarche dans le champ spécifique d'une éducation non plus à l'image mais au cinéma. D'où également l'instauration d'un espace-temps d'apprentissage singulier déplaçant les pratiques ordinaires des élèves et des enseignants pour créer les conditions d'accueil d'une pratique de savoir nouvelle nécessitant et générant des conditions d'écoute et de vision également nouvelles au sein du milieu-classe.

2.2. Synthèse et transition

Parvenue au terme de cette phase d'analyse, nous souhaitons replier notre réflexion sur quelques points essentiels. L'objet de savoir nouveau que nous avons identifié (saisir la fonction du son d'ambiance et du thème musical dans le déroulement du récit) joue un

rôle de levier pour les enseignants dans le sens où il va leur permettre d'amener les élèves à entrer dans une pensée complexe.

2.2.1. Côté élèves, s'engager dans une pensée complexe

Nous nous référons en convoquant ce terme de « pensée complexe » au concept philosophique introduit en 1982 par Edgar Morin dans son ouvrage *Science avec conscience* et ainsi exposé lors des 4èmes rencontres CNRS « Sciences et citoyens » tenues au Futuroscope de Poitiers en septembre 1994 :

Quand je parle de complexité, je me réfère au sens latin élémentaire du mot "complexus", "ce qui est tissé ensemble". Les constituants sont différents, mais il faut voir comme dans une tapisserie la figure d'ensemble. Le vrai problème (de réforme de pensée) c'est que nous avons trop bien appris à séparer. Il vaut mieux apprendre à relier.

Lors de l'identification de points essentiels relatifs à l'émergence d'une règle de métier autonome et propre au DLAC⁸³, nous avons rendu compte dans les tableaux et figures accompagnant notre analyse d'une dynamique particulière reposant sur des jeux de perméabilités. Nous avons alors fait état d'un « croisement de différents constituants », de « croisement d'un double registre », de « double entrée » ou de « structure ternaire » etc., tout en précisant que la mise en œuvre de ces nouveaux schémas d'action s'accompagnait d'une « sorte d'insécurité ». Dans les prélèvements gestuo-verbaux effectués, nous avons eu l'occasion de pointer là aussi des modalités de fonctionnement reposant sur la mise en synergie de plusieurs temps de travail habituellement cloisonnés.

L'entrée des élèves dans une pensée complexe reposerait ainsi sur une dynamique d'apprentissage ponctuée par différentes opérations imbriquées les unes aux autres. Si nous nous référons aux contenus d'analyse précédemment identifiés, il s'agirait :

- De « faire décoller l'élève du simple ressenti de l'expérience vécue » (Bucheton, 2013, p. 1).
- D'être attentif à la nature des interrelations dialogue, image et son.
- De dépasser l'appréhension du récit filmique pour saisir les intentions sous-jacentes.
- D'ajuster la pensée de chaque élève à l'écoute de la pensée des autres.
- De développer un processus de retour sur la pensée de chaque élève.

⁸³ Voir Chapitre 11. Section 1.4. Genèse d'une règle générique de métier,

- D'optimiser l'attention et le développement de la réflexion des élèves en les immergeant dans un cadre matériel structuré et structurant.

2.2.2. Côté enseignant : éprouver les limites du système didactique transversal

Si la dynamique d'apprentissage ainsi dénotée engage les élèves dans un cheminement réflexif complexe, il en est de même pour la dynamique d'enseignement. Il s'agit en effet pour les enseignants de composer avec plusieurs axes et modalités de travail spécifiques au DLAC :

- Etablir des connexions signifiantes entre image et son, entre moyens et intentions *via* le recours à des temps de projection reliés à des temps de discussion.
- Porter une attention accrue à l'écoute (écoute du film, écoute des élèves, écoute de son binôme).
- Aménager de nouvelles modalités spatiales pour favoriser le co-développement de la parole et de la pensée.

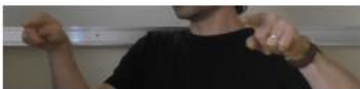
Renouant avec le sens étymologique du mot complexe (ce qui est tissé ensemble), il nous semble possible d'opérer ici un rapprochement avec le concept de gestes de tissage tel qu'il a été défini par Bucheton et Soulé : « Par tissage nous nous référons à l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe, la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit (...) » (2009, p. 35). Si, pour reprendre la métaphore du tissage évoquée par ces auteurs ou celle de la tapisserie énoncée par Morin (1994), une partie de ces gestes est présentée par les enseignants comme étant incorporée à un « fil de chaîne »⁸⁴ didactique ordinaire, la mise en œuvre et l'activation d'une attitude perceptive d'audio-vision au sein de la classe les engage à opérer des ruptures plus ou moins visibles avec leurs pratiques habituelles et à expérimenter de nouvelles modalités de travail. Viennent ainsi s'adjoindre au fil de chaîne didactique (re)connu et stable, amarré au système didactique principal (25CHB « Oui d'ailleurs à un moment je leur dis, comme on le fait d'habitude »), des « fils de trame »⁸⁵ moins stables activés par le système didactique transversal et porteurs d'une part d'imprévisible (68FG « Ce qui n'est pas facile - parce que moi je ne suis pas habituée <Rires> »).

Ces jeux d'équilibre avec lesquels les enseignants sont amenés à composer au sein du champ d'action propre au SDT sont énoncés, voire *incarnés* gestuellement lors des ACS.

⁸⁴ Nous reprenons ici la terminologie renvoyant à la technique du tissage.

⁸⁵ *Idem.*

Nous avons en effet repéré la présence de nombreux gestes spatiographiques ou kinémimiques, comme si les enseignants éprouvaient spatialement et gestuellement lors de ces phases d'activité dialogique les limites d'un SDT dont les contours n'auraient pas été totalement stabilisés. Ce faisant, ces gestes donnent à saisir les premières phases d'un processus d'incorporation en cours de construction. La chaîne gestuo-verbale suivante rend compte de la manière dont un des enseignants, en projetant les différents rouages de son action dans un univers corpo-centrique, confère ainsi à l'espace un sens référentiel :

282JPR 31'10	<i>On a suivi le film, on a suivi le film en allant chercher – voilà, on, on avait la ligne du film</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude
282JPR 31'11	<i>et donc je suis allé chercher différentes choses comme ça</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude
282JPR 31'12	<i>Et puis ça partait aussi dans - pour l'oral et pour l'analyse filmique.</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude
286JPR 31'24	<i>Il faut faire un schéma < Rires > on devrait faire un, un schéma avec une ligne</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude
286JPR 31'25	<i>et puis des choses qui arrivent tout en bougeant et puis des choses qui partent en bougeant</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude
288JPR 31'37	<i>Une trame avec des choses entrantes et des choses sortantes.</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude

Le geste co-verbal déclenché par le retour visuel sur son activité sert ici de support spatio-temporel à la structuration d'une pensée complexe. En fixant et en établissant gestuellement dans l'espace des liens entre différents points d'ancrage virtuels, il donne à voir et à revivre la dynamique de reliance qu'il a été amené à activer lors de cette séance consacrée au DLAC. La spécificité de sa séance tiendrait ainsi dans la mise en synergie de la ligne du film, le long de laquelle l'enseignant déplie certains contenus *via* l'activation d'une attitude d'audio-vision et de covision, et de l'axe du temps, le long duquel

l'enseignant déploie l'apprentissage *via* une dynamique de co-construction des savoirs. Dans cet autre exemple, l'étayage corporel qui accompagne la parole de l'enseignante prend pour partie appui sur des gestes métaphoriques qui « dessinent la pensée abstraite et sa dynamique dans un espace aux coordonnées autoréférencées et corporalisées » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 26) :

211DD 31'45	<i>On redécoupe ce qui a été construit</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude
211DD 31'48	<i>C'est un petit peu comme si on défaisait tout</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude
211DD 31'50	<i>Pour leur montrer comment ça a été construit.</i>		Dimension primaire métaphorique Gesticulation complexe Action de l'enseignant Conduite de l'étude

De la même façon que les captations des réunions de binômes nous avaient permis d'entrer dans les coulisses du travail préparatoire, l'attention portée aux gestes ici métaphoriques nous permet d'accéder aux coulisses du processus d'incorporation en cours d'élaboration. La souplesse des gestes observés ainsi que le déploiement tridimensionnel permettant à ces gestes « de s'associer, de se combiner, de se condenser » (Cosnier et Vaysse, 1997, p. 9) rendent perceptible la souplesse procédurale du SDT au sein duquel le matériau filmique est redécoupé, défait et reconstruit. Cette plasticité des gestes des enseignants revenant sur leur pratique professionnelle effective nous a intéressée dans la mesure où elle nous parle des déplacements didactiques opérés dans et par le milieu classe lors des séances consacrées au DLAC. Recoupée avec les chaînes verbales correspondantes elle rend compte de la manière dont les enseignants cherchent à « donner du jeu » au jeu didactique ordinaire, tant sur le plan physique que symbolique.

Nous entendons ici le sens de cette expression « donner du jeu » dans sa double acception, à la fois structurelle (détendre) et métaphorique (allouer). Rien n'est encore stabilisé : cette (re)mise en jeu du jeu didactique donne lieu, dans le temps des autoconfrontations simples, à de nombreux échanges au cours desquels les enseignants décrivent, évoquent et interrogent la ductilité d'un SDT en cours de construction. Les interrogations donnent à entendre la manière dont les pratiques conjointes d'enseignement contribuent à bouger les lignes de la forme scolaire ordinaire en donnant du jeu aux opérations de topo-chrono-méso-genèse mais aussi à l'espace physique et symbolique de l'étude, à sa spatiogenèse. Lors des autoconfrontations croisées, certaines de ces interrogations vont donner lieu à des dilemmes sur lesquels nous souhaitons désormais porter notre attention.

3. Etape 6. Confrontation collective des enseignants aux traces de leur activité

Nous avons pris appui dans cette section sur l'analyse des ACC du collectif DLAC. Nous avons souhaité exploiter la dynamique générale des échanges au fil des épisodes ayant ponctué les ACC afin d'identifier de possibles zones de friction dans les postures de travail. Pour ce faire, nous avons été attentive à l'ensemble des objets du dialogue révélés par les actes de langage. Certains de ces objets de dialogue portant sur de possibles (dis)similitudes entre pratiques professionnelles, nous en avons précisé la nature avant de basculer dans une approche plus resserrée portant la focale sur un événement discursif remarquable.

3.1. Les objets du dialogue révélés par les actes de langage dans l'ACC de VG et DD

Le binôme concerné par cette première analyse regroupe VG et DD, respectivement professeure de français et d'espagnol. Trois phases ont été ici traitées : a) une première phase reposant sur un tour de rôle VG $\rightarrow$ DD (VG observe et commente les extraits filmiques de la première séance de la séquence de DD) ; b) une seconde phase inversant les rôles et reposant sur un tour de rôle DD $\rightarrow$ VG (DD observe et commente les extraits filmiques de la séquence de VG ; et c) une troisième phase revenant sur le tour de rôle

initial VG $\mapsto$ DD (VG observe et commente les extraits filmiques de la deuxième séance de la séquence de DD).

3.1.1. Analyse mésoscopique

Les objets du dialogue prélevés tout au long de cette analyse panoramique sont de plusieurs ordres. Ils ont trait :

- Aux objets de savoir travaillés dans les séquences (épisodes 1, 4, 5, 6, 7 et 15).
- À la conduite de l'étude (épisodes 1,2,3,4 ,5,6,7,9,10,11,12,13,14 et 15).
- Au co-ajustement du travail entre les deux enseignantes (épisodes 1,2,7).
- Au co-ajustement du travail entre les élèves et leurs enseignantes (épisodes 1,2,5,8,9,14 et 15).
- Au rôle des élèves dans l'avancée de l'apprentissage (épisodes 1,7,11,12).
- Aux difficultés du métier (épisodes 7,14,15).
- Aux dilemmes de métier (épisodes 3,8,10,12).
- À la reconsidération des actions menées et/ou à mener (épisode 12).

La trame générale des échanges est portée par des points de réflexion référés essentiellement à la conduite de l'étude ainsi qu'au processus de co-ajustement du travail entre les élèves et leurs enseignantes. Ces retours récurrents s'expliquent en partie par la projection régulière d'extraits filmiques des séances amenant les enseignants à revivre leur activité passée et à la commenter. Nous allons donc suivre le fil de cette trame tout en opérant ponctuellement des ouvertures sur l'ensemble des autres points de réflexion abordés.

L'analyse mésoscopique montre que les échanges relatifs à la conduite de l'étude sont, de l'épisode 1 à 6, associés majoritairement à des énoncés se rapportant aux questions posées par DD à ses élèves, plus précisément à la dimension évolutive de ces questions. « Extrêmement large » (31VG) au départ, posées pour amener les élèves à partager les impressions ressenties à l'issue de la projection filmique, la nature de la première question posée (« Vous avez aimé, vous avez pas aimé » 31VG) est mise en relation avec le degré de réceptivité des élèves assimilés alors à des spectateurs (48VG) ainsi qu'avec certaines phases de co-ajustements du travail reliant les élèves et leur enseignante (Épisodes 1 et 2). Une telle entrée en matière est présentée par VG comme étant très différente de ce qu'elle-même a pu mettre en place avec son groupe classe (31VG « Ce que moi je ne fais pas du tout de la même façon »). Cette première salve d'échanges débouche

sur un premier dilemme de métier (Épisode 3). Ce dilemme (83VG « comment faire pour qu’eux ils soient toujours actifs tout en prenant des notes ou pas, je sais pas ») déborde le cadre spécifique du DLAC (85VG « Mais bon ça c’est pas la première fois, moi je me fais la réflexion souvent aussi - quand je repense à un cours ») pour questionner la difficulté à concilier prise de parole et prise de notes dans un cours, et ce quelle que soit la discipline à laquelle il peut être rattaché (81VG « On a tous le même souci quoi, au lycée »).

Dans un second temps, au moment où est mis en avant un autre type de questions amenant DD à aller « petit à petit » vers sa « cible » (52VG), la nature de la dernière question, qualifiée par VG d’« intelligente » (124VG « quels sont les signes qui ensuite vont être repris dans le film ») va être mise en relation avec les objets de savoir visés.

On constate alors un fort recentrage des propos des deux enseignantes sur l’évocation des objets de savoir spécifiques au DLAC (Épisodes 4 à 6). Les énoncés relatifs à ces objets de savoir (91VG « leur faire comprendre que - qu’il faut aller chercher des choses qu’on n’a pas l’habitude de commenter, comme le son » ; 112VG « leur faire comprendre qu’un film c’est une construction véritablement, c’est une construction réfléchie qui a un scénario » ; 124VG « leur faire comprendre comment fonctionne un film. Ou une œuvre d’art en général ») entrent alors en résonance avec ceux qui avaient été identifiés à l’issue de l’analyse des réunions de binômes tout comme lors de la phase de traitement des ACS. La concentration des échanges autour de la relation conduite de l’étude/identification des objets de savoir traduit une circulation des objets de dialogue entre expérience pratique observée et formalisation théorique dont la teneur sera plus particulièrement révélée au cours de l’avant-dernier épisode consacré à la nature des questions posées par DD (Épisode 5).

Si dans l’épisode suivant (Épisode 7) une partie des échanges s’inscrit toujours dans le domaine des objets de savoir, les contenus qui lui sont associés vont cependant quitter momentanément la sphère de la conduite de l’étude pour se pencher plus précisément sur la question du co-ajustement entre enseignantes. Nous constatons néanmoins que s’opère, au moment où les tours de rôle s’inversent, une reprise d’un point d’échange antérieur.

Cette reprise (147VG « Démarrer par les impressions ») est convoquée par VG après qu’un extrait de sa séance ait été projeté. Elle s’accompagne d’un déplacement d’approche dans la mesure où il ne s’agit plus pour VG de commenter comme elle l’avait fait antérieurement la logique de la conduite de l’étude menée par DD (Partir des impressions

des élèves pour aller vers sa cible) mais de justifier la différence d'orientation retenue par les deux enseignantes (147VG « comme tu passais avant moi tu avais travaillé sur, sur leur, leur ressenti du film, forcément. Donc moi il fallait que je trouve un autre moyen et moi j'ai pensé euh, j'ai pensé à ça »). L'identification d'un tel déplacement à mi-parcours de l'ACC analysée révèle un renouvellement des modalités de réflexivité des deux enseignantes dans le temps de leurs interactions.

Alors qu'en début d'entretien, les objets de dialogue étaient majoritairement centrés sur les modalités de conduite de l'étude ainsi que sur les objets de savoir abordés en cours, la nature des échanges change ici de teneur pour se centrer davantage sur la comparaison et sur la confrontation de leurs pratiques professionnelles respectives.

Les modalités d'analyse semblent également se transformer. Les premiers échanges qui portaient sur les interactions en situation de chacune des enseignantes avec leurs élèves s'accompagnaient d'appréciations bienveillantes à l'égard du travail observé (31VG « ce que je trouve euh sympa » ; 146DD « ça, c'est - c'est bien »). Si nous avons été amenée à préciser que certaines remarques, en partant de ce qui était vu à l'écran, faisaient état d'un dilemme professionnel, nous avons dans le même temps précisé que ces remarques basculaient d'un registre spécifique, celui de la situation filmée, vers un registre plus général, celui du cours ordinaire. La dimension générique du dilemme professionnel ainsi évoqué (77VG « mais c'est des remarques que je me suis déjà faite avant ») ainsi que son inscription dans un registre transpersonnel du métier contribue à tempérer la charge négative du propos (« 77VG « Et tout de suite, forcément, ça les immobilise aussi, d'une certaine manière »).

Dans l'épisode suivant (Épisode 8) nous constatons un changement de tonalité dans l'analyse des extraits filmés. D'un regard bienveillant porté sur le travail d'autrui, le regard devient plus critique, portant plus précisément sur sa propre posture et ancré dans le vu et le perçu de situations vécues précises (153VG « Et en même temps, moi je trouve, quand je me regarde et que je te regarde avant, je trouve quand même que je suis très - très dans le guidage quand même, pour les élèves » ; 281DD J'ai l'impression que je parle plus que < *Pointe l'écran* > que dans la première, le premier cours »).

L'activation de ce regard critique semble avoir été déclenchée par un mouvement dialogique sous-tendu par une réflexion diamétralement opposée des deux enseignantes lors de l'épisode précédent (Épisode 7). Alors que VG met l'accent, en prenant à témoin DD et IC, sur les différences très nettes des thématiques de travail retenues et exploitées

par chacune (149VG « Donc < *Se tourne vers IC* > on avait volontairement choisi toutes les deux des thématiques très différentes < *Se tourne vers DD* > »), DD opère une conversion du regard et pointe l'importance de mener un travail complémentaire et d'en expliquer les rouages aux élèves (152DD « Pour eux c'est vraiment des choses, voilà, qui sont séparées et en fait là du coup < *Montre l'écran* > il y a, ils ont la possibilité là de se rendre compte que, on peut aussi, on peut aussi travailler ensemble (...)»).

Ce faisant, DD pointe une forme de contradiction entre ce que VG déclare dans le temps de l'ACC au sujet de cette différence très tranchée entre thématiques, et ce qu'elle déclare à ses élèves dans l'extrait projeté, en « disant que, on travaillait en complémentarité toutes les deux » (150DD). Si la réaction de VG à la prise de parole de DD est dans un premier temps très ténue (151VG « Hmmm »), la reprise qu'elle effectue par la suite (153VG « Et en même temps, moi je trouve(...) ») va déclencher un mouvement dialogique précipitant VG dans la bascule précédemment évoquée. A l'écoute des remarques de DD et au regard des images commentées, la parole de VG va se faire plus (auto)critique.

S'opère ainsi à travers ces échanges un événement de langage ouvrant la voie dans l'épisode suivant (Épisode 8) à un événement discursif remarquable (Faïta, 2007, p. 77) qui sera étudié dans une section ultérieure en lien avec le dilemme professionnel qui l'accompagne. Pour l'heure, poursuivant notre analyse panoramique, nous remarquons que cette rupture discursive dans le mouvement dialogique n'est que partielle puisque de nouveaux tours de parole vont revenir sur la nature de la conduite de l'étude (Épisodes 9 à 14). Cette approche de la conduite de l'étude sera mise en relation tout comme pour certains épisodes précédents (Épisodes 1 et 2) avec certaines phases de co-ajustements entre élèves et enseignante. Elle pointera des différences notables au niveau des opérations de chronogenèse menées par les deux enseignantes (Épisode 9) autour de l'exploitation de documents de travail (179VG « mais pour le coup pour ça < *Pointe l'écran* > on n'a pas fait pareil »).

Emergera alors un nouveau dilemme de métier (Épisode 10) tournant là encore, comme dans un des épisodes précédent (Épisode 3) sur l'impact que peut avoir la prise de note sur la dynamique des interactions entre les élèves et leur enseignante – une prise de note non plus des élèves mais de l'enseignante, lorsqu'elle pose des repères au tableau. Là encore, ce dilemme professionnel quittera la sphère du registre critique pour être tempéré au sein d'un échange à la teneur plus générale et consensuelle (224DD « C'est un

repère, c'est important quand même » 225VG « Disons qu'il faut qu'ils aient des points d'attache dans le cours »).

Si, comme précisé *supra*, la rupture discursive dans le mouvement dialogique n'est que partielle, les échanges entre les enseignantes renouant avec la dynamique initiale centrée sur la conduite de l'étude, nous constatons cependant que cette reprise, en incorporant dans leur analyse un certain nombre de remarques relatives au dilemme professionnel à l'origine de la rupture évoquée (Épisode 12), entre dans une phase de reconsidération de leur pratique. Les enseignantes, tout en commentant un temps précis de la situation d'enseignement – la phase du « bilan » (Épisode 13) – semblent appliquer un filtre de lecture similaire à celui déjà utilisé lors de l'évocation du premier dilemme professionnel pour évoquer certaines difficultés de métier (304VG « Faire travailler les élèves en groupe, c'est très excitant, mais c'est toujours une prise de risque parce que c'est toujours difficile »). La confrontation des deux dilemmes professionnels (83VG « comment faire pour qu'eux ils soient toujours actifs tout en prenant des notes ou pas, je sais pas » ↔ 308VG « comment arriver, au moment du compte-rendu, comment arriver à faire que les élèves soient encore euh très, très actifs ») participe à l'émergence d'une problématique partagée par les deux enseignantes (Épisode 14): comment ajuster sa posture professionnelle en situation pour que les élèves soient « toujours » et « encore » actifs ?

Nous souhaitons, en basculant désormais dans l'analyse ciblée d'un évènement significatif repéré *supra* (Épisode 8) étayer les contenus de notre analyse panoramique.

3.1.2. Focale sur un évènement discursif remarquable. Le degré de guidage

L'épisode 8 dénote une évolution des significations partagées au fil des échanges autour d'une question relative à la conduite de l'étude plus précisément axée sur le processus de co-ajustement entre les enseignantes et leurs élèves. C'est la raison pour laquelle nous avons souhaité en approfondir l'approche. Nous prendrons appui pour mener cette analyse sur une grille de lecture croisant l'extrait de verbatim correspondant à l'épisode retenu avec les temps forts du mouvement dialogique que nous avons repérés (Tableau 30).

Tableau 30

Extrait de verbatim de l'ACC de DD et VG

Épisode	Extrait du verbatim	Mouvement dialogique
Ép. 8	153VG Et en même temps , moi je trouve, quand je me regarde et que je te regarde avant , je trouve quand même que je suis très - très dans le guidage quand même, pour les élèves. Mais ça je sais que c'est - je trouve que tu es beaucoup plus, comment dire - tu as une manière, même dans ta façon d'être, physiquement, et de te poser en cours, c'est une remarque que je fais comme ça < <i>S'adresse à IC</i> > je trouve qu'elle est beaucoup plus dans l'attente vis-à-vis des élèves, qu'elle donne beaucoup l'impression de se poser et d'attendre que les élèves, même si elle pose beaucoup de questions - et moi je trouve que quand même je suis un peu - même si je me déplace et que je vais vers eux, je suis, enfin personnellement je trouve que je suis beaucoup plus dans, comment dire dans le, un peu obsédée par l'organisation ou par le, par le fait d'arriver à les amener là où j'ai envie de les amener quoi. C'est-à-dire que maintenant que je vois les deux , je me dis que, quand je me regarde je me dis que, "ma vieille on voit où tu veux tout de suite en arriver" et, et je les guide davantage.	Comparaison Confrontation
TP	154DD Mais pas forcément eux < <i>Pointe l'écran</i> > pas forcément eux.	Tempérance
153 à 167	155VG Alors pas forcément eux oui. Mais je trouve que tu, enfin, je sais pas toi- - tu peux donner ton avis puisque tu es entre les deux.	Instabilité
Phase 2	156IC Ben oui, je sais pas, en en discutant là, je ne sais pas D. toi, comment tu perçois par rapport à ce que dit V. ?	Relance
TR	157VG Moi je trouve que je suis plus dans la guidance.	Insistance
DD→VG	158DD Alors je suis d'accord pour cette première partie	Tempérance
Extrait 1	159VG Oui.	
	160DD J'ai l'impression que dans la deuxième ou pour le deuxième cours j'ai beaucoup plus guidé parce qu'il y avait un travail avec des parties - voilà.	Insistance
	161VG Moi je trouve que je guide trop - tu vois, et ça //	
	162DD Oui mais < <i>Se tourne vers VG</i> > c'est pas un défaut.	Tempérance
	163VG Non mais c'est une réflexion importante - pédagogiquement , je trouve. Parce que je trouve que justement les élèves ils ont besoin qu'on les lâche un peu, tu vois ce que je veux dire ?	Ouverture
	164DD Mais ils ont aussi besoin qu'on les guide, donc, en fait il leur faut des deux.	Consensus
	165VG Il faut un peu des deux.	
	166DD Il faut jouer avec les deux.	Réassurance
	167VG C'est bien de voir les deux, justement. Parce que toi aussi tu les guides mais d'une autre manière. Bon, ça tient aux personnalités aussi hein - sûrement.	

Si lors de l'épisode 1 l'attention était essentiellement tournée vers les impressions ressenties par les élèves à l'issue de la projection du film, dans cet épisode 8, les impressions convoquées changent de camp et de cap. Il n'est en effet plus question de parler des impressions des élèves confrontés à la projection du film mais de donner à entendre ses propres impressions confrontées à la projection des traces filmées de l'activité des deux membres du binôme. Les remarques évoquées *supra* au sujet de la prise de parole de DD déplaçant le déroulé des échanges de la question des thématiques « très différentes » (149VG) exploitées en cours vers le fait de « travailler ensemble » (152DD) se resserrent sur la question des pratiques professionnelles.

Ce décentrage discursif oriente alors le regard de VG non plus sur les différences entre les thématiques abordées par l'une et par l'autre mais sur les écarts entre les modes de fonctionnement de l'une et de l'autre. C'est ainsi qu'à la remarque de DD exprimant au terme de l'épisode 7 que « faire des choses qui se complètent, enfin, c'est, c'est intéressant aussi » (152DD) vient répondre le commentaire de VG expliquant qu'« en même temps, moi je trouve, quand je me regarde et que je te regarde avant, je trouve quand même que je suis très-très dans le guidage quand même, pour les élèves » (153VG).

La mise en relation ainsi que la comparaison des deux extraits filmés de leurs interventions en situation poussent VG à opérer un retour réflexif sur sa propre pratique en regardant autrement ce qu'elle a fait. S'ensuit alors une longue tirade (153VG) ponctuée par un certain nombre de répétitions (« Je trouve quand même » ; « quand même » ; « je trouve que tu es » ; « je trouve qu'elle est » ; « et moi je trouve que » ; « enfin personnellement je trouve que je suis » ; « je me dis que » etc.) et d'hésitations (« comment dire ») marquant l'expression d'un possible conflit intrapsychique au cours duquel VG semble chercher ses mots pour dire une difficulté. Cette difficulté tourne autour d'un mot (« guidage ») qui sera tout au long de cet épisode décliné sous différentes formes (« guide » ; « guidance » ; « guidé ») avant d'être repris ultérieurement (Épisode 12). La reprise et la redite d'un même type de formulation s'appliquant dans un même mouvement à elle-même (« Je me dis que ») et à sa collègue (« Tu vois ») participe d'une dynamique de confrontation mettant en tension deux modes de fonctionnement, l'un reposant sur le « guidage pour les élèves » et l'autre sur l'« attente vis-à-vis des élèves ». Le retour sur les extraits vidéo ouvrant et refermant le TP153 vient confirmer l'impression initiale ressentie et évoquée par VG (153VG « Je suis très-très dans le guidage » ↔ 153VG « Je les guide davantage »).

A cette prise de conscience découlant des dissemblances repérées entre pratiques professionnelles et ponctuée par de nombreux adverbes d'intensité vient répondre les propos de DD. Nous qualifierons ces propos de plus mesurés car relativisant (« mais pas forcément eux » ; « C'est pas un défaut »), tempérant (« Alors je suis d'accord pour cette première partie ») ou cherchant à faire consensus (« Mais ils ont aussi besoin qu'on les guide, donc en fait il leur faut des deux ») en réaction aux paroles de VG. Alors que la surenchère d'adverbes de quantité convoquée par VG la fait basculer dans une forme d'instabilité passagère au cours de laquelle elle en vient à demander à IC de poser un arbitrage (« Mais je trouve que tu, enfin, je sais pas toi - tu peux donner ton avis puisque tu es entre les deux »), la relance qu'effectue IC auprès de DD (156IC) amène cette dernière à nuancer les impressions de VG jusqu'à ce qu'une forme de réassurance vienne clore cet épisode (165VG « Il faut un peu des deux »).

Si la dernière remarque de VG relie plus qu'elle ne les oppose comme dans un premier temps les postures de l'une et de l'autre (167VG « C'est bien de voir les deux, justement. Parce que toi aussi tu les guides mais d'une autre manière. Bon, ça tient aux personnalités aussi hein - sûrement »), nous constatons cependant que le repli consensuel qui s'effectue alors repose sur une question de « personnalités » là où le clivage pointé précédemment par VG renvoyait à ses yeux à « une réflexion importante - pédagogiquement » (163VG). Ce temps de réassurance ne sera que de courte durée puisque, en aval de cet épisode, le visionnage d'un nouvel extrait d'une séance de cours de DD viendra relancer la discussion autour du degré de guidance à mettre en œuvre auprès des élèves. C'est parce qu'il opère une jonction entre deux temporalités, passée et future, que l'épisode que nous avons choisi d'analyser s'apparente à nos yeux à un épisode significatif : il marque en effet dans un premier temps un déplacement du propos initial en créant une rupture au sein du mouvement dialogique et il pose dans un second temps les bases d'un possible développement du pouvoir d'agir de l'une des enseignantes. L'extrait suivant issu d'un épisode ultérieur nous permet de percevoir les premiers signes de ce développement (épisode 12) :

- 275 VG ***Ce qui me plait pas c'est***, en le regardant maintenant, parce que c'est important aussi de, de regarder ***ce qui pourrait être amélioré***, ce que j'aime pas c'est quand je pose des questions du genre, je commence à c'est que je commence à faire une phrase et j'attends qu'ils la finissent, et ça, ça m'agace parce que je sais que, par exemple leur faire prononcer le mot destin.
- 276 DD Et oui ***mais ils l'ont fait***.
- 277 VG ***Mais oui mais je les aide un peu trop. Je voudrais que ce soit plus spontané.***

Dans cet extrait VG revient sur la notion de guidance ayant émergé lors de l'épisode 8 mais en ayant cette fois-ci recours au conditionnel pour réélaborer sa pensée et mettre en perspective de nouvelles possibilités d'action qu'elle se verrait bien enclencher avec ses élèves (« Je voudrais que ce soit plus spontané »). L'émergence ainsi que la reprise de cet objet de dialogue au cours et en aval de l'épisode 8 contribuent à nourrir la réflexion des enseignantes sur la nature et l'orientation des opérations de topogenèse menées auprès des élèves. Elles contribuent à coconstruire une problématique commune et à mettre en perspective des remédiations possibles visant à reconsidérer certaines manières d'agir en situation.

Arrivée au terme de l'analyse de cette première ACC, nous sommes en mesure de proposer un récapitulatif (Figure 50) rendant visibles les jeux de correspondance entre les objets du dialogue et le mouvement dialogique ayant ponctué et rythmé l'entretien.

Figure 50

Récapitulatif du traitement de l'ACC de DD et VG

Objets du dialogue	Ép.	Mouvement dialogique	
<i>La bascule dans la phase du compte-rendu</i>	14	Difficultés	→ <i>Comment maintenir les élèves actifs ?</i>
<i>Co-ajustement du travail entre enseignants et élèves</i>	13	Reprise	
<i>Co-ajustement du travail entre enseignants et élèves</i>	12	Reconsidération Autocritique	
<i>L'apport des élèves</i>	11	Similitude	→ <i>Moins écrire au tableau ?</i>
<i>Co-ajustement du travail entre enseignants et élèves</i>	10	Dilemme	
<i>Rôle du document de travail dans l'amorce du cours</i>	9	Dissimilitude	
<i>Co-ajustement du travail entre enseignants et élèves</i>	8	Dilemme Reprise	→ <i>Guider ou lâcher les élèves ?</i>
<i>Co-ajustement du travail entre enseignants</i>	7	Conversion du regard	
<i>Accéder au sens de l'œuvre</i>	5	Difficulté	
<i>Enchaînement des apprentissages</i>	6	Similitude	→ <i>Faire parler et / ou faire écrire les élèves ?</i>
<i>Objet de savoir nouveau (Son)</i>	5	Formalisation théorique	
<i>Objet de savoir nouveau (Son)</i>	4	Similitude // ACS	
<i>Passage par l'écrit et mobilisation des élèves</i>	3	Dilemme Registre transpersonnel	
<i>L'entrée dans les apprentissages</i>	2	Dissimilitude	
<i>Amorce du cours et degré de réceptivité des élèves</i>	1	Dissimilitude	

3.2. Objets du dialogue et actes de langage dans l'ACC de JPR et MD

Le binôme concerné par cette seconde analyse regroupe JPR et MD, respectivement professeur d'arts plastiques et professeure d'espagnol. Deux phases ont été ici traitées : a) une première phase reposant sur un tour de rôle JPR $\mapsto$ MD (JPR observe et commente les extraits filmiques de la séquence de MD) et au cours de laquelle huit extraits vont être projetés ; et b) une seconde phase reposant sur un tour de rôle inversé MD $\mapsto$ JPR (MD observe et commente les extraits filmiques de la séquence de JPR) et au cours de laquelle huit extraits vont être également projetés.

3.2.1. Analyse mésoscopique

Les objets du dialogue prélevés tout au long de cette analyse panoramique sont de plusieurs ordres. Nous sommes partie de l'inventaire effectué lors de l'analyse de la première ACC et nous avons ainsi repéré des objets de dialogue communs relatifs :

- Aux objets de savoir travaillés dans le temps des séquences (épisodes 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10 et 12).
- A la conduite de l'étude (épisodes 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11 et 12).
- Au co-ajustement du travail entre les deux enseignantes (épisodes 6 et 9).
- Au co-ajustement du travail entre les élèves et leurs enseignantes (épisodes 1,3,4,5,7,10,11 et 12).
- Au rôle des élèves dans l'avancée de l'apprentissage (épisodes 5 et 7).
- Aux dilemmes de métier (épisode 7).

La trame générale des échanges est portée par des points de réflexion en partie similaires à ceux repérés dans la première ACC et référés essentiellement là aussi à la conduite de l'étude. La question du co-ajustement du travail entre les élèves et leurs enseignantes est également très présente dans le fil des échanges, tout comme les remarques dédiées aux objets de savoir travaillés en cours. Constatant tout au long des échanges une forte alternance de ces trois objets de dialogue (Conduite de l'étude / Objets de savoir / Co-ajustement du travail entre enseignants et élèves) plutôt qu'un temps de rupture comme dans l'ACC précédente, il nous a semblé logique d'en suivre le déroulé en étant attentive à la manière dont pouvait se réguler, s'ajuster ou se réajuster l'association de ces différents contenus. Nous avons également établi lorsque cela nous a semblé opportun des recoupements avec certains temps d'analyse antérieurs (ACS ou première

ACC) dans la mesure où ce travail d'investigation s'inscrit dans un processus réflexif au cours duquel chaque nouvelle étape peut potentiellement être éclairée par les étapes antérieures ou inversement.

L'approche mésoscopique révèle une évolution des modalités d'analyse et de réflexivité des deux enseignantes au fil de l'ACC. Si au tout début de l'entretien un premier commentaire identifie une même amorce de cours chez les deux enseignants (15JPR « Donc, c'est rigolo on a démarré pareil, en fait »), les quelques commentaires échangés au fil des projections autour des procédures de travail mises en œuvre auprès des élèves vont très vite mettre l'accent sur des divergences d'approche, tant du point de vue des modalités de travail que des objets de savoir exploités.

Tout au long des épisodes 1 à 5, au fur et à mesure que MD commente son travail, JPR va de son côté régulièrement pointer des divergences de fonctionnement. Il va ainsi mettre en avant de nombreuses dissimilitudes liées :

- A certaines étapes du travail dans les épisodes 1 et 3 (19JPR « On a commencé par la bande d'annonce, et après on a vu le film. Dans le sens inverse » ; 58JPR « Tout ça moi ça vient après »).
- Aux conditions de réception de la projection du film dans l'épisode 2 (« 31JPR « Tu peux pas faire le noir dans la salle peut-être pour voir les images ? » ; « 37JPR « Moi quand je fais de la projection c'est toujours dans le noir »).
- A la prise de parole des élèves dans chacun de leurs cours dans l'épisode 5 (118JPR « C'est marrant c'est pas du tout les mêmes chez moi qui participent »).

Nous constatons une forme de correspondance ou de mise en parallèle des énoncés de MD et JPR marquée par le sceau de la différence, avec d'un côté les interventions de JPR faisant état de divergences dans la conduite de l'étude et d'un autre côté les explications de MD insistant sur la nécessité d'amener les élèves à « dissocier le son de l'image » (49MD). Les tours de parole des premiers épisodes sont ainsi rythmés par l'évocation de dissimilitudes des savoirs pour enseigner⁸⁶ pointées par JPR là où MD revient de façon régulière sur les marques de dissociation des savoirs à enseigner⁸⁷. Pour ce qui concerne la dissociation des savoirs à enseigner, deux arguments sont mis en avant. Le premier est développé par JPR. Il consiste à justifier la différence d'approche de l'image

⁸⁶ « Savoirs pédagogiques sur la gestion interactive en classe » (Altet, 1996, p. 35).

⁸⁷ « Savoirs didactisés à faire acquérir aux élèves » (*Ibid.*)

et du son par la spécificité des disciplines enseignées, comme le montre l'extrait suivant puisé dans l'épisode 3 :

- 52 JPR Et ouai, c'est marrant, moi je travaille à l'inverse mais c'est normal, moi je travaille sur l'image et toi tu travailles sur le son
- 53 MD Et oui
- 54 JPR Même si on a le sens commun au milieu, moi je commence toujours par les images et le son on en parle après < Rire >
- 55 MD Et oui mais là le but c'était de travailler sur le son
- 56 JPR Mais bien sûr
- 57 MD Donc, il fallait que je fasse d'abord le son
- 58 JPR Et oui, non mais même quand je vais travailler avec eux un autre film qu'on n'a pas travaillé ensemble, qu'on a vu, les dialogues, tout ça, moi ça vient après. Mais, c'est normal. Je pense que c'est nos matières qui font que, voilà.

La justification que formule ainsi JPR au sujet de la ventilation des objets de savoir en fonction de la discipline enseignée déborde le cadre du dispositif DLAC pour venir s'inscrire dans un registre plus général, celui du genre professionnel. JPR pointe ici une divergence de fonctionnement entre les enseignants d'arts plastiques et les enseignants de langue vivante.

Le deuxième argument relatif à la dissociation des savoirs à enseigner est développé par MD qui met en avant la nécessité de ménager un temps d'approche spécifiquement dédié à l'analyse du son pour éviter que ce dernier ne passe inaperçu aux yeux des élèves. Dissocier le son de l'image permet ainsi aux élèves de « comprendre le son (...) parce qu'autrement si on leur met les images ils ne font plus attention au son » (49MD). Nous notons à ce sujet que cette prégnance de l'image sur le son s'infiltré jusque dans les propres paroles de l'enseignante lorsqu'elle s'exprime à ce sujet (49MD Donc, l'idée c'était que d'abord ils fixent leur attention sur l'image, sur le son pardon). La mise en avant de telles dissimilitudes va cependant s'atténuer après qu'un nouvel extrait filmique introduit par une remarque de IC (115IC « Donc, là ils re regardent avec les images ») ait été soumis à l'appréciation des deux enseignants. Une fois passé un temps d'écoute dédié à la seule expression du son amenant les élèves à prendre conscience de son existence, l'objet de savoir va changer de nature (137MD « Et là le but c'était qu'ils arrivent à comprendre le lien entre, que le son et les images sont aussi importants l'un que l'autre, donc, voilà et » <Montre l'écran>). Il ne s'agit plus alors de travailler le son et l'image comme étant dissociés mais bien comme étant « imbriqués » (156MD) l'un à l'autre. Ce temps de convergence reliant désormais son et image va s'accompagner d'un changement de cap dans l'appréhension des contenus de travail abordés par l'un et par l'autre. La distinction

initiale va laisser place à une convergence d'approche dont rend compte cet extrait puisé dans l'épisode 5 :

- 140 JPR Comment enlever les dialogues en français et garder la musique ? On peut pas - extraire les deux. Et donc, ils se sont rendus compte que tout était imbriqué et que tout était calculé, qu'il y avait du son qui arrivait mais qui était normalement destiné à la séquence d'après. Parce que le son fait aussi des liens. Comme l'image, il y a des transitions aussi. Le son aussi.

Nous assistons à travers cet extrait à une conversion, non du regard comme dans l'analyse de l'ACC précédente mais de la parole de JPR qui revisite la relation du son et de l'image à travers le prisme de la complémentarité. Par la suite le même type de déplacement va s'opérer (épisode 6), appliqué non plus aux objets de savoir mais au co-ajustement du travail entre enseignants. A la suite d'une question posée par IC (151IC « J'ai juste une question par rapport à cette idée de correspondance en fait, ça c'est une préoccupation commune ? »), la réponse des deux enseignants va aller à son tour dans le sens d'une convergence d'approche (153MD « C'était notre objectif » ; 154JPR « C'était l'objet commun qu'on voulait réaliser »). C'est en ce sens que nous considérons qu'à ce stade de l'ACC les modalités d'analyse semblent se transformer. Ce changement de cap dans l'appréciation des objets de savoir tout comme dans l'approche du co-ajustement de leur travail va ouvrir la voie dans l'épisode suivant (épisode 7) à ce que nous considérons comme un évènement discursif remarquable. Nous suivrons ici la même procédure que celle appliquée précédemment en abordant cet évènement discursif ainsi que le dilemme professionnel qui l'accompagne dans une section ultérieure.

Pour l'heure, poursuivant notre analyse panoramique, nous remarquons (Épisode 8) une forme d'enrichissement progressif de la teneur des énoncés et des savoirs convoqués. La projection d'un dernier extrait vidéo de la séance de cours de MD va engager les deux enseignants dans un échange consacré à la question de la trace écrite venant clore le cours. L'identification de certaines divergences dans ce temps d'institutionnalisation dépassera le stade du constat en référence à une expérience pratique singulière observée pour basculer dans une phase de formalisation théorique. A une question posée par IC lui demandant s'il se « retrouvait » dans la procédure de travail menée par MD lors de ce temps d'institutionnalisation, JPR répondra en opérant un déplacement de la trace écrite vers la pratique : « Si tu veux la, souvent la trace, nous on a la théorie qui est en lien avec la pratique, on a un cours tu vois, mixte, où on travaille la théorie et la pratique. Et souvent ce qui fait synthèse c'est ce qu'ils font dans la pratique. Tu vois ils réinvestissent ce qu'on

a fait à l'oral » (233JPR). Ses propos entrent ici en résonance avec la conception de la pratique propre à l'enseignement des arts plastiques, une pratique appréhendée comme praxis et définie dans l'introduction comme « articulation entre le faire et le dire, selon une conception de "pratique-théorie" » (Pélissier, 2005, p. 4).

L'entrée dans la seconde phase de l'ACC marquée par un tour de rôle inversé (MD ↔ JPR) s'accompagnera d'un changement d'orientation des échanges (épisode 10). Ces derniers vont porter essentiellement sur la nature du co-ajustement du travail entre JPR et ses élèves. Comme en écho aux remarques de JPR en tout début d'entretien qui s'étonnait, après avoir visionné un premier extrait de la séance de MD, du « fait de demander s'ils ont compris, sans arrêt », MD va à son tour réagir aux premières images filmées de la séance de JPR en émettant un avis plutôt critique sur le degré d'intervention trop soutenu à ses yeux de son collègue auprès des élèves : « Je trouve que tu leur donnes beaucoup d'éléments en fait – et que toi tu en donnes beaucoup et que eux écoutent en fait. Et que ça vient pas forcément d'eux, par exemple tu leur dis les percussions, la musique » (304MD). Si dans un premier temps JPR réagit à la remarque de MD en expliquant qu'une partie des interventions des élèves a été coupée au montage, il justifie ensuite sa posture de travail au regard des apports techniques qu'il lui fallait apporter aux élèves (311JPR « parler technique, technique de cinéma. Qu'ils ne connaissent pas forcément ») puis bascule dans deux prises de parole assez denses (317JPR et 323JPR). Lors de ces deux interventions (épisode 10) nous constatons un phénomène syntaxique particulier. La majorité des phrases énoncées vont recourir à l'emploi du pronom personnel « on » rassemblant dans une même sphère l'action des élèves et sa propre action, comme si lui-même se fondait dans le groupe-classe pour participer au travail : « Souvent on discute entre nous, on garde, on garde pas, on met, on met pas, pourquoi, euh, et petit à petit ça se coconstruit » (323JPR).

Deux relances effectuées par IC auprès de MD (Épisode 11 et 12) au sujet de la dynamique de « co-construction » évoquée par JPR vont amener MD à faire part de certaines réserves. Dans l'une de ses réponses elle reviendra sur ces conditions de projection qu'elle avait qualifié de « concept, un peu bizarre tout de même » et formulera en ces termes son point de vue : « Je pensais qu'ils allaient beaucoup plus parler, beaucoup plus s'exprimer par rapport au film. Alors je me demande aussi si le fait d'être dans le noir pour s'exprimer, ça les, ça les inhibe pas plus parce qu'en fait // » (372MD). Elle sera alors coupée par JPR qui réagira, comme dans l'exemple précédent, en tempérant les propos de

de MD (373JPR « En fait on se rend pas compte à l'image mais on les voit quand même ») et en justifiant les orientations retenues (375JPR « Oui mais là le but c'est pas de parler du fond du film ni de découvrir le film. C'est pas le but de la séance »).

La seconde réponse de MD va s'accompagner à son tour d'un phénomène syntaxique particulier avec un jeu d'alternance de deux pronoms personnels (« tu » et « il ») pour désigner JPR :

- 350 MD Alors je trouve que c'est compliqué parce qu'il y a tout un film où il faut détacher des images et donc, euh, il est obligé de les orienter parce que tu as déjà fait une présélection et donc il est obligé en fait de les orienter puisque tu as déjà fait une présélection
- 351 JPR Oui
- 352 MD Donc, il est obligé de les orienter sur certaines images et donc euh, c'est vrai qu'ils choisissent à partir de ça et leur travail est plus orienté mais comme tu le dis après ils ont dit des choses et ils ont pas forcément gardé

Cette alternance du « tu » et du « il » dans la formulation des remarques de MD correspond à une alternance de l'adressage de ces mêmes remarques dans le temps de sa prise de parole. MD s'adresse tour à tour à JPR et IC. Lorsqu'elle s'adresse à JPR, elle inscrit ses remarques dans le prolongement de ce qu'a pu faire ou dire son collègue (« Tu as déjà fait une présélection » ; « comme tu le dis après ») alors que lorsqu'elle s'adresse à IC elle en vient à justifier le fait que JPR soit « obligé de les orienter ». La reprise insistante de cette formulation « il est obligé de les orienter » (350MD) rend compte d'un possible conflit intérieur vécu alors par MD au moment où elle (se) questionne (sur) le degré de marge de manœuvre des élèves lorsqu'ils ont à opérer des choix. Cette tension qui émerge entre laisser les élèves choisir et « orienter » le travail de ces mêmes élèves entre en résonance avec le dilemme professionnel qui questionnait dans la première ACC le degré de « guidage » des élèves mis en œuvre par les enseignants.

3.2.2. Focale sur un évènement discursif remarquable. L'acte de voir

L'épisode 7 se caractérise par un changement de tonalité des énoncés. Après qu'ait été exprimé par les deux enseignants un « objet commun » à réaliser (« travailler en même temps l'image et le son en coordination et au service d'un sens » 154JPR), il ouvre un espace d'échange mettant en avant des préoccupations communes avant d'exprimer un dilemme professionnel (Tableau 31) que nous allons analyser.

Tableau 31

Extrait du verbatim de l'ACC de JPR et MD

Épisode	Extrait du verbatim	Mouvement dialogique
Ép. 7 TP 204 à 218 Phase 1 TR JPR→MD Extrait 7	< Projection Vidéo I ↔ De 32'38 à 34'11>	
	204JPR La qualité des haut-parleurs et tout ça, ça joue sur la compréhension ?	Questionnement
	205MD Oui bien sûr. Alors là < Montre l'écran > il y a pas de souci. Il est arrivé, il m'est arrivé de devoir arrêter parce que la qualité n'était pas bonne.	Confirmation
	206JPR C'était pas audible.	
	207MD L'autre jour en 113 il y avait un écho pas possible. Il faut – oui il y a des conditions en audio qui ne sont pas bonnes. C'est pour ça que pour le bac on vérifie toutes les salles le matin même, que l'audio soit bon. Parce que forcément , si l'audio, le moindre petit détail les perturbe, les perturbe en compréhension.	Explication
	208JPR Et bien sûr, oui , si l'étalement du son n'est pas bon, s'il y a trop de basse ou trop d'aigu.	Confirmation
	209IC Attendez, je mets sur pause.	
	210MD Non, non, vas-y c'est bon.	
	211JPR Tu peux laisser comme ça.	
	212MD Et ils se focalisent sur le détail qui va les perturber.	Explication
	213JPR Moi j'ai exactement la même chose mais pour l'image, c'est-à-dire quand je présente des documents au vidéo projecteur, je ferme les volets. Du coup ils voient plus leur cahier pour noter. Donc, il faut que je choisisse. Soit on travaille l'image et ils y voient bien, et tout se passe uniquement dans la tête, et ils prennent pas de notes, soit si je veux, il faut que j'ouvre un peu une fenêtre du coup on n'y voit presque rien à l'image < Rire > et là ils peuvent noter. Donc, en fait je suis sans arrêt en train de, pas monter et baisser le son mais monter et baisser les stores , allumer la lumière, éteindre la lumière, on fait une pause, j'allume la lumière, je note au tableau, parce que moi ils voient pas au tableau si je , tu vois si je me mets dans le noir ils voient pas ce que j'écris. Donc, c'est aussi, c'est aussi lié, enfin, l'environnement de la salle //	Comparaison Dilemme Explication Comparaison Dilemme Explication
	214MD Bien sûr	Confirmation
	215JPR joue énormément sur, sur la perception qu'ont les élèves. Que ce soit le son ou l'image en fait, c'est - on est tributaires de, ce qui n'est pas le cas forcément dans les autres matières <i>tu vois</i> .	Généralisation
	216MD Ah oui, bien sûr.	Confirmation
	217IC Et vous travaillez beaucoup avec l'image aussi ?	Questionnement
	218MD Ah oui. Oui, oui. Enormément de vidéo, de photos, d'affiches, donc on est obligés d'avoir de bonnes conditions, ça c'est sûr.	Confirmation

Si lors des épisodes précédents l'essentiel des remarques s'attardaient sur les divergences d'approche et de contenus travaillés lors de ces séances consacrées au DLAC, la nature des propos tenus tout au long de cet épisode 7 va changer de cap. Il n'est plus question en effet de mettre l'accent sur les dissimilitudes des actions des deux enseignants mais tout au contraire de mettre en avant l'existence de similitudes. L'échange démarre dans un premier temps par une question plutôt technique relative à l'outillage audio exploité par MD lors de sa séance. JPR s'interroge sur l'impact que peut avoir la « qualité » des haut-parleurs sur la compréhension de l'extrait soumis à l'écoute des élèves. Cette question, pouvant à première vue paraître comme relativement anecdotique, va donner lieu à une discussion débordant le cadre spécifique du DLAC pour rendre compte d'une préoccupation professionnelle récurrente partagée par l'ensemble des enseignants de langue vivante et particulièrement vive en période d'examen. La qualité audio est ainsi présentée comme un ingrédient incontournable participant à la bonne compréhension des extraits sonores proposés aux élèves. Propres aux enseignants de langue vivante, ces supports de communication nécessitent d'être correctement réglés pour ne pas dérouter l'écoute des élèves des objectifs d'apprentissage visés. Cette préoccupation va être partagée par JPR tout en étant transposée du registre de l'audio à celui de la vision (213JPR « Moi j'ai exactement la même chose mais pour l'image »). La qualité de réception de l'image est à son tour présentée comme un ingrédient incontournable participant à la bonne appréhension des œuvres projetées aux élèves et exploitées en cours. La confluence de ces deux exigences signe une préoccupation professionnelle commune à ces deux disciplines que sont l'espagnol et les arts plastiques. Ce faisant, elle participe à l'activation de cette attitude perceptive d'audio-vision que nous avons précédemment définie et qui caractérise la relation instaurée entre les élèves et le film lors d'une projection cinématographique.

L'insistance de JPR revenant régulièrement sur la nécessité de « faire le noir » à plusieurs moments de l'entretien prend son sens ici : il s'agit de créer les conditions optimales de réception de l'image. Cette nécessité de concevoir un « environnement » (Schneuwly et al., 2006)⁸⁸ propice à une bonne réception de l'image et du son par les

⁸⁸ « La notion d'environnement est à comprendre comme l'ensemble des éléments et du dispositif matériels mobilisés qui délimite l'espace de travail, le régime de fonctionnement de l'objet enseigné et les postures de l'enseignant et des élèves qui l'accompagnent » (Schneuwly et al., 2006, p. 183).

élèves crée une forme de connivence entre leurs deux disciplines et les deux enseignants comme en atteste cet extrait de verbatim :

- 213 JPR (...) Donc, c'est aussi, c'est aussi lié, enfin, l'environnement de la salle //
- 214 MD Bien sûr
- 215 JPR joue énormément sur, sur la perception qu'ont les élèves. Que ce soit le son ou l'image en fait, c'est - on est tributaires de, ce qui n'est pas le cas forcément dans les autres matières tu vois.
- 216 MD Ah oui, bien sûr.

Dans le même temps, la connivence affichée autour de l'importance accordée à la qualité de diffusion de l'image filmique auprès des élèves va s'accompagner d'un dilemme professionnel. Si faire le noir pour optimiser la qualité de réception de l'image filmique est présenté par JPR comme nécessaire voire incontournable dès lors qu'un temps d'analyse filmique est mis en place, cela ne va pas sans poser un problème d'envergure car cette immersion dans l'obscurité fait que, « du coup ils voient plus leur cahier pour noter » (213JPR). Le dilemme en question met ainsi en tension attitude d'audio-vision renvoyant au statut de spectateur dans une salle de cinéma et posture de prise de note renvoyant au statut d'élève gardant trace des contenus du cours. Il établit un conflit notoire entre acte de voir et acte d'écrire, tout comme VG, dans la première ACC pointait un conflit tout aussi notoire entre acte de parler et acte d'écrire (83VG « à partir du moment où ils commencent à prendre des notes, à écrire, forcément ils sont mobilisés par autre chose que par la, l'intervention. Et, et, ça c'est pas évident – voilà, comment faire pour qu'eux ils soient toujours actifs tout en prenant des notes ou pas, je sais pas »). Au « je sais pas » énoncé par VG dans l'ACC analysée précédemment et qui témoignait d'une forme d'impuissance à surmonter ce dilemme répond le « donc il faut que je choisisse » énoncé par JPR et qui témoigne d'une alternance toute aussi insatisfaisante comme en rend compte cet extrait :

- 213 JPR Soit on travaille l'image et ils y voient bien, et tout se passe uniquement dans la tête, et ils prennent pas de notes, soit si je veux, il faut que j'ouvre un peu une fenêtre du coup on n'y voit presque rien à l'image < Rire > et là ils peuvent noter.

L'émergence ainsi que la reprise de cet objet du dialogue en amont et au cours de cet épisode 7 contribuent à nourrir la réflexion des enseignantes sur la nature et l'orientation des opérations de topogenèse menées auprès des élèves et ce dans des conditions de projection particulières. Elles contribuent à coconstruire une problématique commune et à mettre en perspective des remédiations possibles visant à reconsidérer certaines manières d'agir en situation. Arrivée au terme de cette analyse, nous proposons tout

comme nous l'avions fait pour la première ACC, un récapitulatif (Figure 51) rendant visibles les jeux de correspondance entre les objets du dialogue et le mouvement dialogique ayant ponctué et rythmé l'entretien.

Figure 51

Récapitulatif du traitement de l'ACC de JPR et DD

Objets du dialogue	Ép.	Mouvement dialogique	
<i>Opérations de topogenèse</i>	12	Critique	
<i>Orienter ou laisser choisir les élèves</i>	11	Critique // Dilemme ACC1	→ <i>Orienter ou laisser choisir les élèves ?</i>
<i>Opérations de topogenèse</i>	10	Critique	
<i>Conditions de projection</i>	9	Dissimilitude	
<i>Institutionnalisation des savoirs</i>	8	Dissimilitude Formalisation théorique	
<i>Conditions de projection</i>	7 5	Dilemme // Dilemme ACC1	→ <i>Faire voir ou faire écrire ?</i>
<i>Objets de savoir</i> <i>Co-ajustement enseignants</i>	6	Conversion de la parole Similitude	
<i>Participation des élèves</i>	5	Dissimilitude	
<i>Progression</i>	4	Questionnement	
<i>Objets de savoir</i>	3	Dissimilitude	
<i>Conditions de projection</i>	2	Dissimilitude	
<i>Amorce du cours</i>	1	Similitude	

Mettant en réserve les conclusions de ce premier temps d'analyse nous poursuivons nos investigations des ACC en nous intéressant désormais à une autre équipe enseignante, celle constituée par les deux binômes MB, FG et NR, MM.

3.3. Objets du dialogue et actes de langage dans l'ACC de MB, FG et NR, MM

Dans la partie consacrée à la présentation de notre recueil de données, nous avons mentionné que certains binômes d'enseignants étaient intervenus de façon synchrone auprès de leurs élèves, nous amenant à adapter l'organisation des ACS et des ACC en réunissant pour ces dernières non pas deux enseignants mais deux binômes d'enseignants. Pour ce troisième temps d'analyse, nous sommes sur ce type de configuration, avec un premier binôme regroupant MB, professeur d'histoire-géographie et FG, professeure d'espagnol et un second binôme regroupant NR, professeure de français, et MM, professeure de mathématiques. Nous avons choisi pour rythmer le temps de cette ACC de mettre en place une modalité de travail distincte des deux ACC précédentes. Etant données la configuration particulière de l'entretien et la durée des

séquences (entre deux et trois heures), nous avons projeté en alternance et, à la demande des enseignants, de façon couplée un extrait de séance du premier binôme puis un extrait de séance du second binôme avant de laisser l'équipe enseignante réagir à cette double projection. Trois phases ont été ici traitées : a) une première phase au cours de laquelle six extraits des deux premières séances de chaque binôme ont été projetés ; b) une seconde phase au cours de laquelle deux extraits de la première séance d'un des binômes ont été projetés ; et c) une troisième phase similaire à la première phase au cours de laquelle deux extraits des deux dernières séances de chaque binôme ont été projetés.

3.3.1. Analyse mésoscopique

Les objets du dialogue prélevés tout au long de cette analyse panoramique sont de plusieurs ordres. Pour les identifier, nous sommes partie tout comme nous l'avons fait pour la seconde ACC de l'inventaire effectué lors de l'analyse de la première ACC. Nous avons ainsi repéré certains objets du dialogue relatifs :

- Aux objets de savoir travaillés dans le temps des séquences (épisodes 5,6,7,8,9,10).
- A la conduite de l'étude (épisodes 1,2,3,4,5,6,7,8,9,10).
- Au co-ajustement du travail entre les deux enseignantes (Épisodes 6,10).
- Au co-ajustement du travail entre les élèves et leurs enseignants (Épisodes 1,2,4,5,6,10).
- Au rôle des élèves dans l'avancée de l'apprentissage (Épisodes 1,2).
- A la reconsidération des actions menées et/ou à mener (Épisodes 1,4,5,9).

Comme pour les deux précédentes ACC, la trame générale de cette troisième ACC est rythmée par de nombreux points de réflexion et d'échanges relatifs à la conduite de l'étude ainsi qu'aux objets de savoir et processus de co-ajustement du travail entre les élèves et les enseignants. Si certains recoupements avec les deux premières ACC ont été relevés au niveau du mouvement dialogique général, en termes de concentration déplacement, reprise ou renouvellement des modalités de réflexivité, la nature des échanges en est cependant différente. Le déroulé de l'entretien n'a en effet pas été marqué par une rupture discursive plus ou moins nette ou par la formulation explicite d'un dilemme professionnel émergeant à la croisée d'un énoncé. Il a plutôt été ponctué par des temps de circulation du regard et de la parole se repliant sur la propre expérience de chaque enseignant ou s'ouvrant par endroits à l'expérience de l'autre. En investiguant la nature ainsi que la densité de ces temps de replis et/ou d'ouverture des énoncés, nous

avons constaté la présence d'un certain nombre de récurrences dans la manière dont les membres des binômes se positionnaient vis-à-vis des extraits vidéos de leurs séances de cours ou des séances de cours de leurs pairs lors des échanges. Nous présentons ci-après les différents types d'entrées dans cette ACC à quatre voix sous la forme d'un inventaire aux frontières poreuses sur lesquelles nous aurons l'occasion de revenir. L'analyse des différents énoncés montrent que certains tours de parole vont prendre la forme d'explications ou de constats qui ne seront que très peu relayés par les autres enseignants là où d'autres tours de parole donneront lieu à une forme de rebond discursif immédiat et / ou différé engageant les binômes sur la voix d'un approfondissement et d'un développement de leurs réflexions. Nous avons ainsi identifié quatre types de tours de parole analysés *infra*.

3.3.1.1. Des tours de parole pour confronter ses manières d'agir

La mise en regard de certains extraits (ép. 1,3,8) engageant les enseignants à se voir faire mais également à voir faire leurs collègues va dans ce cas générer des remarques rendant compte de différences, certaines marquées de façon très nette (53NR « On n'a pas du tout la même entrée en matière ») et suivies de reprises opérant des retours sur leurs propres manières d'agir ou des ouvertures sur la pratique de leurs pairs. Dans les deux cas, ces jeux d'allers retours entre ce qui est fait et ce qui est vu dépassent le stade du constat pour donner à entendre, à travers les mots convoqués, ajustés, recherchés, relancés une réflexion revisitant la situation de cours initiale et interrogeant leurs approches respectives. C'est ainsi que les mises en réflexion au cours desquelles les enseignants vont confronter et / ou opposer leurs manières d'agir se sont concentrées en grande partie sur le degré d'encadrement des interventions des élèves. Les remarques qui portent sur une divergence d'approche encadrant les réactions des élèves en orientant leur regard sur le repérage de « moments un petit peu plus ponctuels » (58FG) du film ou en sollicitant leurs réactions autour d'une « vision d'ensemble du film » (56FG) relèvent d'une dynamique dialogique qui apparaît dès l'amorce de l'ACC pour disparaître et réapparaître à plusieurs reprises tout le long des échanges. Si la réflexion initiale déclenchée dès le premier épisode par les images de leur activité va activer plusieurs tours de parole avant d'être relayée par d'autres questionnements, elle resurgira au détour d'autres échanges, réactivant alors un débat qui a déjà une histoire. Ce faisant, la teneur des échanges, nourrie également par la projection de nouveaux extraits ainsi que

par les réactions des enseignants et les réponses aux questions posées par IC, ne sera plus tout à fait de même nature. Un décentrage va s'opérer et amener les enseignants à passer d'une réflexion portant sur le niveau d'entrée dans la séance et sur le degré d'encadrement des élèves (64NR « Tu voulais cadrer beaucoup plus dès le départ ») à une réflexion questionnant le rôle du dispositif (147MM « Oui, oui, peut-être que ça les rassure ») avant de s'interroger sur leur propre posture professionnelle (597MB « On n'est plus l'enseignant spécialiste de sa discipline » 598NR « Mais tu vois moi j'ai pas l'impression de m'être - désincarnée autant que ça »). Au fil de ces échanges, les enseignants interviennent pour éclairer et revisiter ce qu'ils ont fait tout en se déplaçant par moments sur la position de l'autre pour en réfléchir l'approche aux deux sens du terme. Nous constatons dans ce jeu croisé d'échanges une avancée progressive de la mise en réflexion. Prenant appui sur ce qu'ils (se) voient faire, les enseignants en viennent à spécifier les objectifs poursuivis dans le dispositif d'apprentissage (575FG « mais le but, c'est vrai comme dit M. c'est vraiment de parvenir à les transformer les élèves par rapport à ce qu'ils ont vu, et à inculquer, voilà, un regard critique, et une culture de l'image, une culture cinématographique »). Nous constatons que cette convergence réflexive des deux dyades enseignantes entre en résonance avec certaines interventions des binômes d'enseignants dans les autres ACC. Nous y reviendrons dans la prochaine section consacrée au bilan de cette analyse.

3.3.1.2. Des tours de parole pour (se) questionner

La nature des questions posées et adressées soit à un enseignant soit au groupe d'enseignants est ici variée, tout comme les réponses, diversement approfondies (ép.1,6,7,8,10). Certaines questions visent à apporter des éclairages relatifs aux extraits des séances projetés. Elles peuvent concerner des approches techniques et dans ce cas s'accompagnent la plupart du temps de réponses assez brèves (569MM « J'ai une petite question <se tourne vers MB> Tu leur avais parlé du cinémascope ? » 570MB « Pas du tout »). Les réponses peuvent être plus développées tout en restant sur le registre du commentaire, les enseignants prenant le temps d'expliquer par exemple les modalités de travail relatives à la « trace écrite » (172FG). Lorsqu'il s'agit de questions relatives aux stratégies mises en place par les enseignants dans ce cas les réponses peuvent être concises tout en étant portée par une dynamique référencée à un échange précédent ou annonçant un développement ultérieur comme dans cet extrait :

- 72 MM Et vous aviez anticipé que le premier truc dont ils parleraient c'est la violence ?
 73 MB Non
 74 FG Pas du tout.
 75 MM Vous pensiez qu'ils
 76 FG Pas du tout
 77 MB On pensait rien.
 78 NR < Rire >
 79 FG Alors après on a rebondi sur – sur ce que disaient les élèves.
 80 MM D'accord.

Dans le cas de cet exemple, le « On pensait rien » énoncé par MB déclenche le rire de NR que nous interprétons comme un énoncé discursif au sens bakhtinien du terme. Cet énoncé renvoie nous semble-t-il à un échange antérieur cité *supra* et au cours duquel NR avait indiqué à MB qu'il voulait « cadrer beaucoup plus dès le départ » (64NR). La réponse très concise et teintée d'humour de MB est relayée par l'intervention de sa collègue FG qui vise à réouvrir le dialogue en précisant avoir « rebondi sur – sur ce que disaient les élèves ». Le même type de formulation (rebondir) sera repris ultérieurement par MB lorsqu'il s'adressera à son tour au binôme NR et MM pour leur poser une question consécutive à la projection d'un extrait de leur séance :

- 385 MB Et après il y en a un qui dit, c'est une musique stressante et euh, vous n'avez pas rebondi sur ça – vous n'avez pas euh analysé la bande son complètement < *Pointe l'écran* > à cet endroit-là.
 386 NR On a rebondi sur ça comme étant une des caractéristiques qui pourrait rapprocher le début du film avec une tragédie.
 387 MB Avec une tragédie, oui, c'est ça

Cet extrait nous semble intéressant à convoquer car il témoigne, dans les phases de questionnements reposant sur ce que les enseignants (se) voient faire, de ces jeux de reliance, de déplacement et de mise en suspens qui s'opèrent entre ce qui est vu et ce qui est pensé de son action ou de l'action de l'autre, voire même entre ce qui est vu, pensé et ce qui a été dit bien en amont de l'échange. C'est le cas de cet autre extrait dans lequel resurgit un objet de dialogue débattu dès l'amorce de l'entretien et relatif au degré d'encadrement des élèves :

- 551 MM < *Se tourne vers MB et FG* > vous aviez bien timé vos deux séances ? Vous vouliez faire tant de choses la première séance, tant de choses la deuxième séance ou c'était complètement
 552 MB < *Se tourne vers FG* > Oui c'était complètement
 553 FG Oh non c'était complètement, non, non, non, c'était pas du tout, c'était moins rigide que ça.

Si la réponse de FG semble revisiter la teneur de la confrontation antérieure de leurs points de vue (64NR « Oui tu voulais cadrer beaucoup plus dès le départ »), elle rappelle

mais de façon tempérée les prises de positions initiales (557FG « Il y avait quand même le choix, il y avait des scènes qu'on voulait absolument leur faire passer aussi »). Ce retour implicite de FG sur une partie de l'échange antérieur va engager MB dans le même mouvement dialogique rétroactif quelques tours de parole plus loin (560MB « D'ailleurs < *Se tourne vers FG* > le tableau là a disparu »). L'identification de boucles de rétroaction dialogique plus ou moins implicites qui rythment ainsi les échanges nous invitent à revenir sur les degrés de perméabilité évoqués précédemment entre ces différents registres de parole. Les réponses apportées en effet aux questions posées ainsi que les relances, reprises qui en découlent entrent en résonance avec les temps de confrontation voire d'opposition entre les enseignants. Les différents temps d'ouverture générés par ce que les enseignants (se) voient faire convergent vers une préoccupation commune constituant peu à peu le fil rouge de leur trame réflexive individuelle et collective et relative au positionnement plus ou moins encadrant des enseignants vis-à-vis des élèves.

3.3.1.3. Des tours de parole pour opérer des rapprochements

Fréquemment investis par les dyades enseignantes, ces rapprochements rendent compte de façon récurrente des liens établis par les enseignants avec leurs pratiques habituelles ainsi qu'avec les objets de savoir travaillés dans le cadre des cours ordinaires (ép.1,2,4,5,6,7,8,10). Il peut s'agir de remarques établissant des passerelles avec des modalités de travail similaires relatives à la prise de parole des élèves (« 81FG On est partis de ce que disaient les élèves. Bon c'est aussi une pratique en langue en fait ») ou à des questions méthodologiques (248MB « Oui, mais nous, nous aussi en fait - en géographie, on analyse des images »). Il peut s'agir également de contenus identiques assimilés par les élèves (143FG « Ils connaissent, les notions, on les a vues tout au long de l'année »). Si de tels rapprochements sont abordés au fil de l'entretien par l'ensemble des enseignants, nous constatons cependant une reprise plus prononcée de cet objet de dialogue chez deux des enseignants. L'une des remarques de l'enseignante d'espagnol adressée à sa collègue de français rend compte de cette préoccupation commune (350FG « Je vois que toi aussi hein, tu essaies de réinvestir le cours »), une préoccupation évoquée par FG dès l'entretien préalable. Toutes deux expriment un intérêt partagé pour ce qui concerne la présence de liens établis avec les contenus disciplinaires (355NR « Mais en même temps c'était, mais en même temps c'était, c'était intéressant, oui » ; 356FG « Mais c'était une piste très intéressante justement dans l'analyse du film le côté tragédie »), y

compris lorsque certains extraits filmiques rendent compte d'un arrimage disciplinaire quelque peu forcé (53NR « Oui, c'est vrai que je me suis un peu appropriée euh- mais je me rends compte que ça fait un peu baisser le soufflé < Rire >»). Plus loin dans l'entretien, suite à la relance effectuée par IC à ce sujet (397IC), c'est l'enseignante de mathématiques qui viendra justifier le bien-fondé des rapprochements effectués par NR entre le film et les contenus disciplinaires en élargissant son propos au registre de la littérature (399 MM « Après il me semble que, comme, le français, forcément, tu en fais parce que, enfin, un film, tu racontes une histoire et la manière dont tu la racontes il y a forcément écho avec la littérature »). Plus loin encore, la généralisation du propos va basculer de la littérature au registre de la culture (410MM « C'est des références à une culture commune »). Elle sera alors confortée dans ses propos par sa collègue, l'une et l'autre s'engageant au fil de l'entretien dans une dynamique de généralisation partant de l'expérience pratique singulière observée lors des restitutions vidéo pour entrer dans une phase de formalisation théorique. Nous repérons ici une convergence d'approche entre les membres du binôme mais également entre les ACC. Si les rapprochements ainsi établis peuvent amener les enseignants à co-conforter ou co-consolider le sens qu'ils donnent à leur travail, il nous reste à aborder un dernier type d'échanges engageant les enseignants à opérer certains déplacements en cours d'entretien.

3.3.1.4. Des tours de parole pour reconsidérer ses actions

Par moments, nous constatons que les modalités de réflexivité changent de registre pour glisser de la production-confrontation de remarques et d'explications à la formulation d'hypothèses revisitant l'action passée ou projetant des actions futures à travers le prisme de nouvelles considérations issues des différents échanges (ép.1,4,5,9). Il peut s'agir de reconsidérations individuelles. Dès l'amorce de l'entretien (ép.1), NR se focalise sur un élément exploité par ses collègues et (se) rend compte de ce qu'elle aurait pu à son tour mettre en place dans sa propre séance :

- 55 NR D'ailleurs je me rends compte que ça aurait pu être intéressant, notamment pour je sais pas mettre des mots qui permettraient à peut-être aux plus timides de, de rebondir. Mais je trouve que c'est intéressant justement de, de cadrer peut-être un peu plus la, l'ouverture de séance que - alors que nous on n'a pas du tout opté - pour ça - c'est vrai que - c'est le tableau moi qui me < Rire >

L'utilisation du conditionnel mêlé à d'autres indicateurs temporels traduit une reconsidération de l'action observée et une amorce de réflexion croisant ce qui est vu,

remarqué, pensé et repensé. Le rire qui clot ce tour de parole donne à saisir une forme d'étonnement laissant la réflexion en suspens. L'attention portée à l'exploitation du tableau par ses collègues sert de levier réflexif à NR pour envisager différemment la structure de son cours. Le déroutage qui s'effectue alors entre ce qui a été fait et ce qui aurait pu être fait ou pourrait être fait, bien qu'inachevé, va poursuivre son chemin pour ressurgir plus loin dans l'entretien au détour d'autres remarques. NR et ses collègues reviendront à plusieurs reprises sur le rôle structurant du tableau 195NR ; 216MM ; 217MB ; 220FG ; 560MB ; 563MB) pour en questionner l'exploitation. Sur ce registre des (re)considérations individuelles, nous remarquons que la même enseignante, NR, interviendra de façon similaire (< Rire >) au sujet d'une autre modalité de travail pour faire part d'un regret questionnant le degré d'encadrement du travail des élèves, comme le montre l'extrait suivant tiré de l'épisode 5 :

249 NR Entre l'observation et l'interprétation - et là je pense qu'effectivement, bon, ils ont dit des choses très intéressantes mais là, je regrette, enfin c'est pas un grand regret mais < Rire > de peut-être pas avoir euh, cadré un peu plus la méthodologie et l'analyse. Sur quoi, voilà, sur quoi s'appuie-t-on pour analyser l'image.

L'évocation de ce regret va être suivi d'un échange entre les enseignants relatif à un objet de débat dont le coup d'envoi avait déjà été donné en amorce de l'entretien, et qui gravitait là encore autour du degré d'encadrement des élèves. FG va intervenir sur la question de la méthodologie en réponse à la remarque de NR. Elle prendra appui sur l'extrait vidéo rendant perceptible la posture de travail des élèves tout en opérant un retour implicite sur les contenus du premier échange au cours duquel une divergence d'approche était apparue (253FG Oui parce qu'ils ont été spontanés mais c'est pas mal non plus de partir de leur spontanéité »). Le « mais c'est pas mal non plus » nous semble jouer le rôle de transition passant du local de ce qui est vu au global de ce qui est discuté explicitement ou implicitement depuis le début de l'entretien. D'autres formes de reconsidérations vont également émerger des échanges entre les binômes pour s'inscrire dans un registre plus collectif et contribuer ainsi à la dynamique d'élaboration d'une réflexion voire d'une référence commune. Le premier exemple que nous convoquons (ép.4) donne à entendre comment les enseignants en viennent à reconsidérer et à mettre en perspective leurs modalités de travail. Partant d'un constat découlant des images observées (207MB « Parce que là nous < Pointe l'écran > on est totalement, on est à nos places traditionnelles) et en réponse à une question posée par IC (200IC « Avec ce type de dispositif vous souhaiteriez que les élèves puissent se parler et se regarder en fait ? ») ils

envisagent un nouveau type de dispositif au sein duquel les élèves interagiraient « sans passer par nous » (201FG). Cette reconsidération du rapport de places entre les élèves et les enseignants amène ces derniers à projeter différents types d'actions possibles (202NR « Mais ça il faudrait le faire très souvent. Pour arriver à casser // » ; 203MB « Non, il faudrait < *Pointe l'écran* > il faudrait que le cercle soit achevé. Et il faudrait que les enseignants soient à différents endroits »). Le deuxième exemple renvoie à un événement discursif remarquable que nous allons investiguer.

3.3.2. Focale sur un épisode remarquable. La finalisation de l'apprentissage

L'épisode 9 dénote une forme de cristallisation du regard et de la parole d'un des enseignants (MB) qui réagit à l'observation d'un temps de travail assuré par l'un des binômes (NR et MM). La teneur de cette cristallisation du regard et de la parole présente des points de concordance avec le degré d'intensité et de densité de certains échanges que nous avons repérés dans le traitement des ACS. Nous avons alors considéré ces échanges comme des moments-clés qui ouvraient un espace de réflexion donnant à entendre au travers du temps présent utilisé « une recherche de régularité, de prêt à agir » (Bruno, 2015, p.172). L'extrait de verbatim qui suit (Tableau 32) s'inscrit dans la même veine. Cet épisode est l'un des derniers du verbatim de l'ACC de MB, FG, NR et MM. Il rend compte de la réaction de MB suite à la projection d'une des dernières vidéos soumises à leurs regards. Est donné à voir dans la vidéo en question un des derniers moments de la séquence de NR et MM.

Tableau 32

Extrait du verbatim de l'ACC de MB, FG et NR, MM

Episode	Extrait du verbatim	Mouvement dialogique
Ép. 9	513MB Oui, il y a, il y a deux choses, là < Pointe l'écran > dans l'extrait. Moi j'ai bien aimé la première partie de l'extrait parce que < <i>Se tourne vers FG</i> > nous, nous on l'a pas ça < <i>Se tourne vers NR et MM</i> > Et en fait vous c'est venu au bout de la troisième heure, c'est ça, c'est la troisième heure	Comparaison Questionnement
TP	514NR Oui.	Confirmation
513 à 535	515MM Oui.	Confirmation
Phase 3	516MB C'est-à-dire que vous faites, vous faites un retour sur l'expérience Lycéens au cinéma, c'est-à-dire ils ont vu un film et ensuite, quel est l'intérêt de l'analyse du film ? Et ça, ça je trouve que c'est fondamental. Et c'est un petit peu un regret que j'ai parce que //	Regret
TR	517FG Oui, ça on l'a pas fait et pourtant c'est //	Assentiment
MB FG	518MB Parce que, en fait, nous on a passé deux heures mais on était centrés quoi sur des analyses de scène etc. et au bout de deux heures ben on arrête parce que, le temps passe et on passe à autre chose ensuite. Mais ça, ça je trouve que c'est vraiment fondamental.	Comparaison Insistance
NR MM	519FG Et oui parce que tu reviens forcément sur la remarque de l'élève qui à tous les coups, mais en littérature c'est pareil à tous les coups mais est-ce que l'auteur a voulu dire ça ?	Explication
TR	520NR Voilà.	Assentiment
NR MM	521FG Est-ce que vraiment vous pensez qu'il a pensé à tout ça ?	
↳	522MB Oui, et en plus vous revenez aussi sur le processus de fabrication d'un film et, et la distance qu'on peut avoir entre le film que l'on voit nous, avec ce qu'on en retire immédiatement, et ensuite ça s'oublie, et en fait tout le travail que ça a nécessité et donc, non, non, c'est très, très bien ça. Ça je pense qu'il faut le faire, il faut le faire.	Relance Insistance
MB FG	523FG Je suis complètement d'accord.	Assentiment
Extrait	524MB La deuxième chose, c'est le - essayer de voir si ce film, ça serait dans la filiation avec d'autres genres cinématographiques donc le western, bon, là c'est plus difficile parce qu' ils connaissent pas les westerns.	Interprétation
11	525FG Et, notamment les Tarantino et - voilà, c'est pas tout à fait le western classique.	Prolongement
Séances 2	526MB Mais c'est intéressant aussi parce que, ils ont repéré, parce que les westerns actuels ils reprennent les //	Jugement
	527MM Les codes	Prolongement
	528MB Les codes des westerns classiques donc ils les connaissent.	Explication
	529NR Oui, les jeux des regards, le temps suspendu	Prolongement
	530MB Oui, oui, ils les connaissent	Confirmation
	531FG Le face à face.	Prolongement
	532NR Le face à face.	Confirmation
	533MB Donc ça permet aux élèves d'avoir un autre éclairage sur le film et de se détacher finalement de la vision immédiate du film et de la sensation qu'on peut en avoir, de j'ai aimé, j'ai pas aimé, voilà.	Explication
	534IC Qui sont les questions de départ.	Retour

Dans cet épisode MB s'intéresse, dans ce qu'il vient de voir faire, à une particularité de la séance qu'il énonce en ces termes : « C'est-à-dire que vous faites, vous faites un retour sur l'expérience Lycéens au cinéma, c'est-à-dire ils ont vu un film et ensuite, quel est l'intérêt de l'analyse du film ? » (516MB). Cette particularité renvoie à ce que lui et sa collègue FG n'ont pas fait (513MB « nous, nous on l'a pas ça »). Il réagit ainsi à ce qu'il (se) voit faire pour confronter les manières d'agir de chacun des binômes et dans ce temps de confrontation revient sur ce qu'il a mis en place pour pointer une forme de manquement (516MB « Et c'est un petit peu un regret que j'ai »).

Le décentrage qu'il opère en portant son attention sur l'action en situation menée par NR et MM pour en interpréter avec FG les soubassements (519FG « Tu reviens forcément sur » ; 522MB « En plus vous revenez aussi sur ») s'accompagne d'un recentrage sur le travail qu'il a mené avec sa collègue. Il appréhende ainsi leur travail sous un jour nouveau et lors de ce retour sur leur propre pratique, en vient à énoncer un enjeu majeur constitutif du DLAC (518MB « Mais ça, ça je trouve que c'est vraiment fondamental » ; « ça je pense qu'il faut le faire, il faut le faire »). Le « ça » auquel fait référence MB consiste à engager les élèves à revenir « aussi sur le processus de fabrication d'un film ».

La densité de l'intérêt que MB porte à ce qui se joue « là », dans ce retour sur le processus de fabrication du film tient à ce que s'incarne sous ses yeux un objectif essentiel du DLAC partagé par l'ensemble du collectif. Tous ont en effet insisté sur la nécessité d'amener les élèves à comprendre, comme l'explique VG lors de son ACC, « qu'un film c'est une construction véritablement, c'est une construction réfléchie qui a un scénario » (112VG). La diffusion de l'extrait vidéo rend visible la manière dont les élèves prennent conscience au cours d'une phase d'interactions de cet enjeu (521FG « Est-ce que vraiment vous pensez qu'il a pensé à tout ça ? »).

Il n'est plus question de pointer des intentions comme lors de l'entretien préalable ou lors des réunions de travail mais de voir *in situ*, dans le temps effectif du processus d'apprentissage, comment ces intentions professionnelles parviennent à prendre forme. MB voit alors se dérouler sous ses yeux ce qu'il appelait ainsi de ses vœux lors des derniers échanges de l'ACS à laquelle il avait participé :

- 446 MB Mais il a fallu < *Pointe l'écran* > quand même pratiquement deux heures.
- 447 FG Deux heures, oui, deux séances.
- 448 MB Pour arriver là. C'est là, c'est la fin de la deuxième heure.
- 449 FG Pour arriver à montrer comment la technique donne du sens.
- 450 MB C'est-à-dire que là, la discussion s'oriente vers ça et bon, il faudrait que ça se poursuive.

Le « et bon, il faudrait que ça se poursuive » énoncé par MB traduisant une forme d'inachèvement trouve son prolongement dans la séance menée par NR et MM, une séance structurée autour d'un axe chronogénétique (Chevallard, 1988, p. 6) distinct (513MB « Et en fait vous c'est venu au bout de la troisième heure, c'est ça, c'est la troisième heure »).

La focale ainsi posée par MB sur la nécessaire mise en œuvre d'un débat d'idées autour de l'intérêt de l'analyse du film correspond à la première remarque d'un raisonnement structuré en deux temps (513MB « Oui, il y a, il y a deux choses, là < *Pointe l'écran* > dans l'extrait »). La « deuxième chose » (524MB) de son raisonnement renvoie à une réflexion menée auprès des élèves au sujet de la filiation du film « avec d'autres genres cinématographiques » (524MB). MB identifie dans ce travail de filiation une difficulté due au déficit de culture personnelle des élèves concernant le genre du western (524MB « bon, là c'est plus difficile parce qu'ils connaissent pas les westerns »).

S'engage alors un dialogue avec les autres enseignantes autour des codes communs aux westerns classiques (525FG) et aux westerns actuels (526MB) plus connus des élèves et à partir desquels le travail de filiation pourra prendre forme (529NR « Oui, les jeux des regards, le temps suspendu » ; « 531FG « Le face à face »).

Ce temps d'approche ainsi mis en place par NR et MM est appréhendé par MB comme une autre phase de mise à distance permettant « aux élèves d'avoir un autre éclairage sur le film et de se détacher finalement de la vision immédiate du film » (533MB). Le recul critique ainsi activé en cours *via* le recours à une confrontation entre genres cinématographiques permet aux enseignants d'apprécier le chemin parcouru entre l'évocation des impressions et la finalisation de l'apprentissage.

Le dernier tour de parole de cet épisode, en revenant sur les « questions de départ » évoquées par IC et reformulées par MB en « questions d'amorce » rend compte d'un déroulé de séquence prenant appui sur deux types de questionnements concernant la perception et compréhension du film. Le premier questionnement est axé sur « la sensation qu'on peut en avoir, de j'ai aimé, j'ai pas aimé, voilà » (533MB) là où le second questionnement porte sur « l'intérêt de l'analyse du film » (516MB). La ventilation de ces deux questionnements entre ici en résonance avec le cheminement discursif suivi par VG après qu'elle ait été confrontée à la projection d'un extrait filmique de la séance de DD. Là aussi VG avait identifié deux temps forts de la séquence de DD portés chacun par une question de nature variée, l'une qualifiée de « générale » par VG et l'autre d'« intelligente ».

Cette dernière question contribuait selon VG à faire comprendre aux élèves « qu'un film c'est une construction véritablement, c'est une construction réfléchie qui a un scénario » (112VG). Apparaît ici une préoccupation commune circulant dans et entre les ACC. Ce point de convergence entre les différentes ACC nous invite à opérer une synthèse des trois analyses menées. Nous nous y attellerons dans la prochaine section, une fois résumée (Figure 51) la synergie perçue dans cette dernière ACC entre les objets du dialogue et le mouvement dialogique des échanges.

Figure 51

Récapitulatif du traitement de l'ACC de MB, FG et NR, MM

Objets du dialogue	Ép.	Mouvement dialogique	
<i>Dispositif et posture professionnelle</i>	10	Dissimilitude	
<i>La bascule dans le processus de secondarisation</i>	9	Dissimilitude Regrets // ACS	→
<i>Accéder au sens de l'œuvre</i>	8	Similitude	
<i>Perméabilités disciplinaires</i>	7	Similitude	
<i>Assimilation du vocabulaire</i>	6	Similitude	
<i>Approche méthodologique de l'analyse filmique</i>	5	Regrets	→
<i>Co-ajustement du travail entre enseignants et élèves</i>	4	Similitude Reconsidération	→
<i>Garder trace du travail</i>	3	Dissimilitude	
<i>Participation des élèves</i>	2	Dissimilitude	
<i>Amorce du cours et gestion de l'activité des élèves</i>	1	Dissimilitude Reconsidération	→

Analyser ↔ opérer un retour sur expérience

Cadrer ↔ partir de la spontanéité des élèves

Ménager des échanges avec ↔ entre les élèves

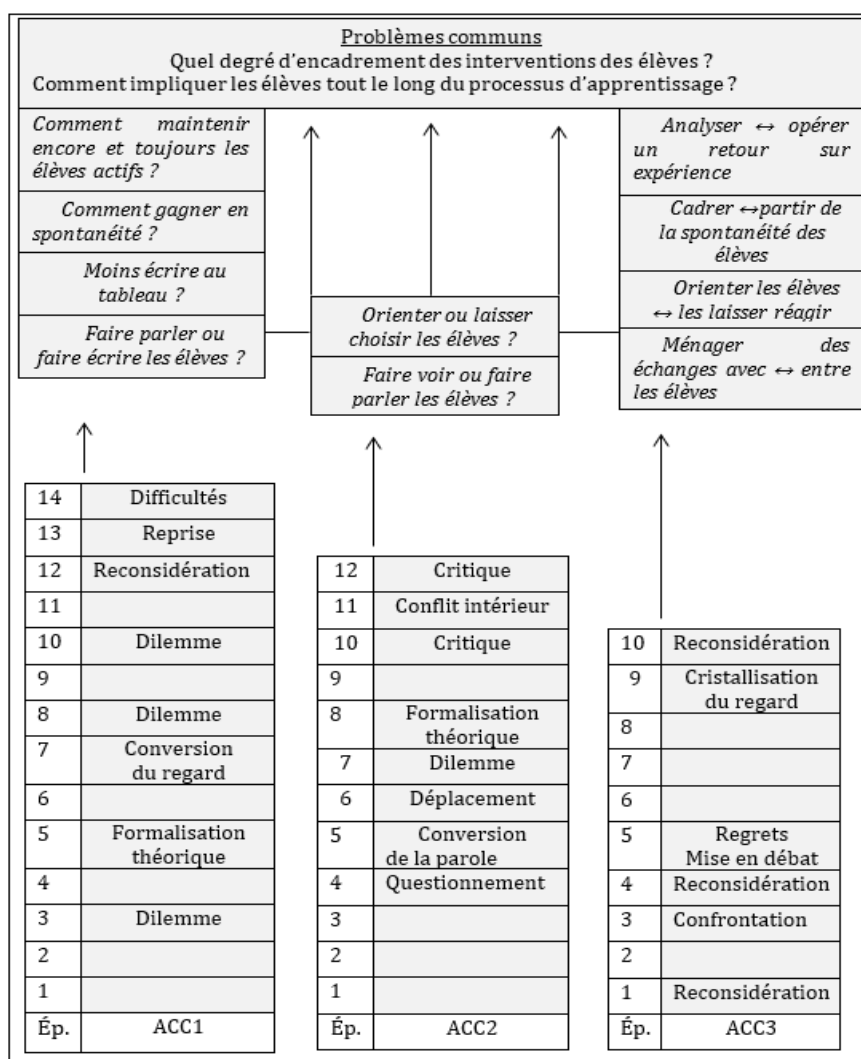
Orienter les élèves ↔ les laisser réagir

3.4. Synthèse et transition

Quels fils conducteurs pouvons-nous tirer de ces trois temps d'analyse ? Nous sommes en mesure de proposer un récapitulatif visuel (Figure 52) recoupant les temps forts ayant ponctué le mouvement dialogique de chacune des trois ACC ainsi que les problématiques qui ont découlé de ces différentes poussées discursives.

Figure 52

Synthèse des mises en réflexion et mouvements dialogiques des trois ACC



Du point de vue des objets du dialogue, les différentes analyses menées ont permis d'identifier la présence de certains recouvrements. Ces recouvrements sont de deux ordres. Les uns ont trait à des échanges mettant en discussion des thématiques et contenus communs là où d'autres pointent pour mettre en débat des préoccupations et des interrogations partagées par les binômes enseignants.

Pour ce qui concerne la mise en discussion des thématiques et contenus, nous avons constaté que de nombreux échanges reposaient majoritairement sur trois axes de réflexion régulièrement convoqués : les modalités de conduite de l'étude liées aux situations de cours observées, les objets de savoir ainsi que les phases de co-ajustement entre les enseignants et leurs élèves tout au long du processus d'apprentissage (ACC1, 2 et 3). Les différents commentaires des binômes apportent un certain nombre d'éclairages

sur des contenus abordés pour certains lors des réunions préparatoires ou au cours des ACS. Les différents éclairages identifiés dans ce temps d'analyse des ACC portent sur :

- Les objectifs visés.
- Le rôle des questions posées aux élèves lors de l'amorce et dans la phase de progression du cours.
- La part des impressions ou réflexions exprimées oralement par les élèves.
- L'impact des conditions spatiales et techniques de projection des extraits filmiques sur le degré de réceptivité des élèves (modalités de co-vision et attitude perceptive d'audio-vision).
- L'explicitation des savoirs spécifiques au DLAC (rôle du son ; contribution des constituants filmiques à la construction du sens).
- Les jeux de perméabilités entre les séquences dédiées au DLAC et les cours ordinaires (savoirs mis en jeu ; méthodologie de l'analyse filmique ; postures de travail ; spécificités disciplinaires).
- Les phases de filiation et de confrontation entre différents genres cinématographiques.
- L'engagement des élèves dans une démarche critique.
- Les opérations de chronogenèse déployées tout au long des séances.
- Les opérations de topogenèse régulant les relations de travail des élèves.
- Les enjeux de la phase d'institutionnalisation des savoirs.
- L'accès au sens de l'œuvre cinématographique.
- L'exploitation de documents de travail.
- Le rôle de la prise de notes.
- L'exploitation du tableau.
- Les jeux de dissociation et d'association des savoirs (entre l'image et le son).
- Les différents niveaux d'entrée dans l'analyse filmique.

Les préoccupations communes des binômes enseignants portent quant à elles sur le croisement de certaines de ces thématiques qui, mises en regard les unes aux autres génèrent des interrogations. Elles se concentrent essentiellement sur deux points de réflexion non exclusifs l'un de l'autre : le degré d'encadrement des interventions des élèves et l'implication active des élèves durant l'étude.

- Concernant le degré d'encadrement des interventions des élèves tout le long de la conduite de l'étude, les enseignants vont tour à tour (se) questionner (sur) la part

d'autonomie ou d'encadrement des élèves instaurée en classe lors des phases collectives d'analyse filmique. De nombreux échanges vont tourner autour de préoccupations communes interrogeant leur niveau d'intervention auprès des élèves en convoquant une terminologie similaire. Si pour les enseignants de l'ACC1, il est ainsi question d'interroger la manière de « guider » les élèves, pour les enseignants de l'ACC2 les échanges tournent autour de la façon de les « orienter » et pour les enseignants de l'ACC3 sur la manière de les « cadrer ». Dans les trois cas, les préoccupations et interrogations concernent des enjeux topogénétiques : comment équilibrer le positionnement des uns et des autres lors des différentes interventions ?

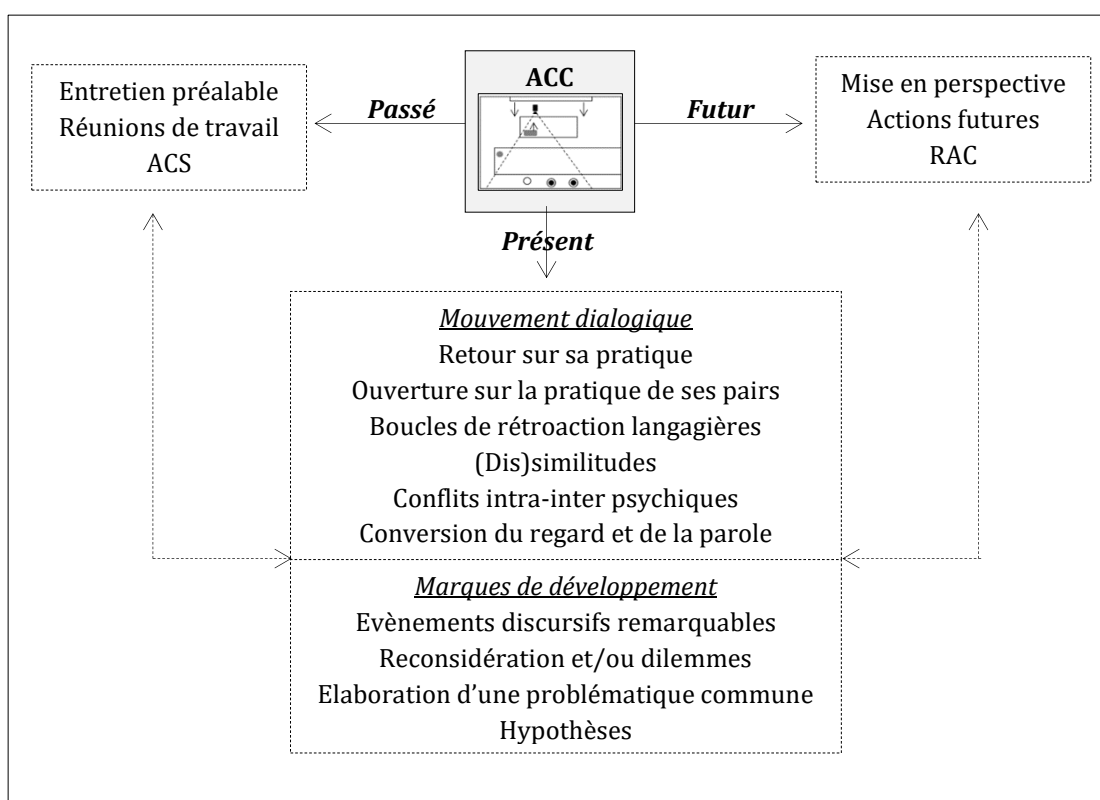
- Concernant l'implication active des élèves tout au long du processus d'apprentissage, l'enjeu des discussions entre les différents enseignants pointe à ce sujet une difficulté à concilier la prise de parole et la prise de notes des élèves. Plus précisément, leurs inquiétudes portent sur le risque de figer la dynamique participative instaurée en classe par les enseignants autour des projections filmiques, de l'immobiliser dès lors que les élèves sont invités à passer du regard et de la parole à la trace écrite pour capter les contenus du cours issus des différents échanges (ACC1, 2 et 3). Une forme de conflit d'intérêt ou de procédure est alors pointée par les enseignants, entre une implication tournée vers l'acte de voir et de parler, et une implication centrée sur l'acte d'écrire. Ces deux formes d'implication sont perçues par les enseignants comme étant difficilement conciliables lors de ces phases d'analyse filmique. La teneur des dialogues consacrés à ce champ de réflexion gravite autour de préoccupations mettant en débat des enjeux chronogénétiques : comment déployer sans interférences préjudiciables les différentes étapes du temps d'apprentissage ?

Ainsi, qu'il s'agisse de questionnements orientés vers des savoirs pour enseigner (modalités de définition de la tâche, organisation spatio-temporelle, gestion des élèves, postures d'interventions et de régulation des enseignants...) ou vers des savoirs à enseigner (choix et agencement des objets de savoir nouveaux, analyse filmique, construction de l'écriture cinématographique...), qu'il s'agisse de préoccupations interrogeant la nature des opérations topogénétiques et/ou chronogénétiques, le point de convergence de ces différents échanges semble porté par une visée commune : permettre aux élèves, dans ce temps de travail collectif consacré à l'analyse filmique, de passer du

registre pragmatique au registre épistémique de façon à saisir le sens de l'œuvre (ACC1, 2 et 3). L'émergence des différents temps forts ainsi identifiés a été générée par une dynamique du processus dialogique des ACC résumée visuellement dans la figure 53. Nous avons cherché à rendre perceptible le lien existant entre les différents contextes et les différents temps d'interlocutions du protocole de travail.

Figure 53

Modélisation post-analyse du processus développemental des ACC



Nous souhaitons désormais rebondir sur la synthèse de ce temps d'analyse. Les problèmes communs qui questionnent au sein de ces ACC la dynamique de co-ajustement reliant les enseignants à leurs élèves vont en effet marquer très fortement de leur empreinte une autre ACC. Cette ACC concerne le collectif PAP que nous avons qualifié de second lors de la présentation notre dispositif de recherche. Nous allons donc opérer ici une ouverture sur un épisode ciblé de cette ACC : une controverse tournant autour de questions relatives aux opérations topogénétiques mises en place lors de séances dédiées non pas à l'analyse filmique mais à l'analyse d'œuvres relevant du champ des arts plastiques. Le fait que cette controverse implique le professeur d'arts plastiques membre

du collectif DLAC motive la mise en relation que nous effectuons ainsi entre les deux collectifs.

4. Ouverture sur le collectif PAP

Le collectif PAP est constitué de cinq enseignants (JPR ; ASGR ; SV ; LB et VR). Nous avons précisé dans la section consacrée à la présentation de notre dispositif de recherche qu'au terme de l'entretien préalable, une bascule contribuant à ébaucher des pistes de travail pour de futures séances à filmer impliquant toutes un temps dédié à la culture artistique s'était opérée.

4.1. Bref rappel

Le choix de ces séances avait été orienté par l'intérêt porté par les membres du collectif à certaines modalités de travail exposées lors l'entretien. C'est ainsi que JPR avait envisagé de donner à voir une séance prenant appui sur un « document de travail » (54JPR) exploité une heure par semaine et regroupant « le contenu de la théorie, de la théorie du programme de seconde » (79JPR). VR avait souhaité travailler autour d'un jeu expérimental avec « les références, les différents types d'œuvres » (417VR). Quant à ASGR, là aussi le choix s'était porté sur une séance expérimentale reprenant une pratique découverte lors d'un séjour à l'étranger. Dans la mesure où la controverse évoquée *supra* se déclenchera à partir d'extraits filmés de cette séance expérimentale, nous rappelons ici deux extraits des propos tenus par ASGR lors de l'entretien préalable au sujet de cette découverte :

- « J'ai vu un truc au Lycée français de New York qui m'a vraiment beaucoup plu comme expérimentation. Des trucs que je ne fais jamais, que j'avais jamais vus dans une pratique de prof. Donc le prof montre chaque semaine trois images, qui sont de nature différente mais avec un fil conducteur qu'il ne cite pas » (265ASGR).
- « Et en fait il les laisse parler [...] tout le monde se tait, regarde - et après ils prennent la parole. Il y a des tas de trucs qui sortent, des trucs faux mais souvent, en fait, parce que c'est une pratique qui est récurrente, en fait ils ne se trompent plus. Et ils analysent l'œuvre à une vitesse, après - ça va hyper vite mais le prof, à aucun moment ne prend la parole » (267ASGR).

La présentation de ces modalités de travail aux membres du collectif avait suscité des réactions enthousiastes ou mitigées de la part de ses collègues : « C'est génial ça » (274SV) ; « Oui » (275LB) ; « C'est vachement intéressant » (276VR) ; « Après c'est très formaliste, comme truc » (280JPR).

Nous avons expliqué lors de la présentation de notre dispositif que le nombre impair de participants du collectif PAP nous avait conduit à organiser deux ACC, l'une avec deux enseignantes (SV et LB) et la seconde avec trois enseignants (JPR, ASGR et VR). C'est cette seconde ACC que nous exploiterons ci-après. Quatre phases en ont rythmé le déroulé : a) une première phase reposant sur un tour de rôle ASGR / VR $\rightarrow$ JPR (ASGR et VR observent et commentent les extraits filmiques de la séquence de JPR) au cours de laquelle quatre extraits ont été projetés ; b) une seconde phase reposant sur un tour de rôle JPR / VR $\rightarrow$ ASGR (JPR et VR observent et commentent les extraits filmiques de la séquence de ASGR) et au cours de laquelle sept extraits ont été projetés, dont deux consacrés aux interventions des élèves en fin d'expérimentation ; c) une troisième phase reposant sur un tour de rôle JPR / ASGR $\rightarrow$ VR (JPR et ASGR observent et commentent les extraits filmiques de la séquence de VR) et au cours de laquelle six extraits ont été projetés ou donnés à entendre⁸⁹ ; et d) une quatrième phase au cours de laquelle aucun extrait filmique n'a été projeté mais des mises en perspective ont été discutées.

Nous résumons ici brièvement le contenu des séances filmées.

- Pour la séance de JPR, il s'agit d'une séance d'une heure regroupant 19 élèves inscrits en première option facultative. Lors de ce cours théorique l'enseignant projette son document de travail élaboré à partir de l'une des entrées du programme (L'idée et la Forme). Il prend appui sur les images projetées pour introduire connaissances culturelles et liens avec la pratique. Les élèves prennent des notes et répondent ponctuellement aux questions.
- Pour la séance de ASGR, 22 élèves inscrits en enseignement d'exploration participent à une séance de deux heures dont trente-cinq minutes vont être consacrées à l'expérimentation envisagée à l'issue de l'entretien préalable. L'enseignante se met en retrait après avoir demandé à quatre élèves volontaires de se déplacer et de venir s'installer à l'avant de la salle face à trois œuvres projetées. Des règles de fonctionnement ont été énoncées : parler à tour de rôle

⁸⁹ Trois extraits audios en effet ont été diffusés de façon à suivre les échanges des groupes d'élèves ayant participé à l'atelier consacré au jeu des sept références.

pour analyser en direct chaque œuvre, épuiser ses idées avant de passer son tour de parole à un autre élève, ne pas répéter ce qu'ont pu dire les autres élèves, puis chercher ensemble en fin de parcours la problématique pouvant relier les trois œuvres.

- Pour la séance de VR, il s'agit d'une séance d'une heure trente regroupant 28 élèves inscrits en enseignement d'exploration. Le déroulé du cours repose sur la mise en place de quatre ateliers auxquels l'ensemble des élèves participe à tour de rôle. Un premier atelier est consacré à un temps de recherche sur le patrimoine ; un second à la finalisation d'un autoportrait sous les traits d'un calligramme ; un troisième à l'élaboration d'une narration visuelle en trois vignettes ; le dernier concerne la mise en place de l'expérimentation évoquée par l'enseignante lors de l'entretien préalable : un jeu des sept références amenant les élèves à découvrir différentes formes d'œuvres (peinture, sculpture, architecture, photographie etc.) et à auto-évaluer un test de connaissance effectué la séance précédente.

4.2. Objets du dialogue et actes de langage dans l'ACC de JPR, ASGR et VR

Pour prélever ces objets du dialogue dans le verbatim de l'ACC, nous avons procédé comme pour les ACC antérieures. Nous sommes partie de l'inventaire effectué lors de l'analyse de la première ACC du collectif DLAC pour opérer soit des recoupements soit des compléments. Nous avons ainsi repéré certains objets du dialogue relatifs :

- Aux objets de savoir travaillés dans le temps des séquences (épisodes 1, 3,4, 5 et 13).
- A la conduite de l'étude (épisodes 1,2,3,4 ,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15).
- Au co-ajustement du travail entre les enseignants (épisodes 4,16).
- Au co-ajustement du travail entre les élèves et leurs enseignantes (épisodes 1,2,3,4,6,8,9,10,12,14,15).
- Au co-ajustement du travail entre les élèves (épisodes 7,8).
- Au rôle des élèves dans l'avancée de l'apprentissage (épisodes 5,7,8,9,10,12,13,14).
- Aux dilemmes de métier (épisodes 6,7).
- A la reconsidération des actions menées et/ou à mener (épisodes 10,11,12).
- Au rôle du protocole de recherche (épisode 16).

La trame générale des échanges est rythmée par une dynamique similaire à celle que nous avons pu observer dans les analyses précédentes, une grande partie des échanges étant consacrée à la conduite de l'étude. La question du co-ajustement du travail entre les enseignants et leurs élèves est également investie de façon exponentielle au fil de l'entretien. Une attention particulière est portée aux interactions établies entre les élèves au cours de leurs interventions orales. L'analyse panoramique menée permet de préciser les orientations de cette trame générale⁹⁰. Nous avons identifié des axes de réflexion renvoyant pour certains à des savoirs à enseigner et pour d'autres à des savoirs pour enseigner (Altet, 2008).

Les premiers renvoient à l'exploitation des objets de savoir dans les tâches mises à l'étude (ép.1,3,4,5,13), aux conduites d'analyse des œuvres (ép.3,4,5,8,10) ainsi qu'aux liens établis avec les enjeux de la pratique artistique (ép.4,5). Les seconds ont trait aux modalités de définition de la tâche (ép.1,6,7,13), à l'organisation du temps de l'apprentissage au sein des séquences (ép.1,2,4,9,13), entre les séquences (ép.1,2) ou entre les niveaux de classe (ép.1,2,3,4,5,10) ; à l'organisation et l'exploitation des médias (ép.2), des groupes (ép.6,7), de l'espace (ép.6,7,10,13) ; au style d'intervention des enseignants (ép.1,6), à leurs actions de régulation (ép.1,3,8,7,9,10,11,13) et de dévolution des enseignants (ép.9,11,15) ; à la part de l'oral (ép.3,6,8) et à la part de l'écrit (ép.4,5) ; au degré de mobilisation des élèves (ép.4,5,6,7) et de densité des contenus (ép.5).

Certains de ces savoirs vont s'affirmer au fil de l'entretien. Les enseignants vont revenir à plusieurs reprises sur la manière dont ils cherchent à tisser une structure de cours reposant sur des rappels de notions et thématiques abordées antérieurement tout en effectuant par touches successives des liens avec les contenus du programme de l'année, voire des années à venir (ép.1). Ils vont questionner la façon dont ils engagent les élèves dans une démarche progressive mêlant pratique et culture artistique (ép.4) et s'interroger sur les jeux d'équilibre qu'ils instaurent chacun au sein de leurs cours, plus particulièrement entre les temps de prises de parole des élèves et les temps dédiés à la prise de notes. Si des disparités vont apparaître entre les deux enseignantes intervenant en classe de seconde et l'enseignant titulaire du poste assurant les cours de spécialité pour les classes de première et terminale, le fait de se confronter à leurs modalités de travail va les amener à préciser le rôle joué par chacun dans le parcours scolaire des élèves (ép.4

⁹⁰ Nous avons pris appui sur la démarche de Brière et Simonet (2021).

et 5). C'est ainsi qu'un effet de bascule va s'opérer entre une première partie de l'entretien faisant dialoguer des explications relatives à la conduite de l'étude avec une focale sur l'explicitation des objets de savoir (ép.1 à 5) et une deuxième partie de l'entretien marquée par des mises en discussion-mises en débat relatives à la conduite de l'étude abordée sous le prisme des actions de régulation et/ou de dévolution de l'enseignant (ép.8 à 16). C'est entre ces deux parties de l'entretien que la controverse à laquelle nous avons fait précédemment référence va apparaître et s'installer au cœur des échanges (Ép.6) pour s'estomper et refaire surface sous une forme plus résiduelle au détour de certains tours de parole (ép.7,8) ou sous un autre angle (ép.11)⁹¹. Nous constatons une évolution de la densité des énoncés relatifs aux actions de régulation et / ou dévolution de l'enseignant avec l'émergence au cours de l'entretien (ép.7) de remarques concernant l'organisation spatiale de la classe. Les premières questions échangées à ce sujet vont apparaître au cours d'une brève présentation faite en amont de la projection d'un extrait de séance. L'une des enseignantes va chercher à comprendre comment les élèves étaient répartis dans l'espace de la classe au moment de s'engager dans un temps d'analyse d'œuvres. Ces premières questions vont être relayées en aval de la projection de l'extrait de séance par un certain nombre de remarques et de réflexions s'intéressant de plus près aux effets des rapports de place instaurés *in vivo* entre les enseignants et les élèves sur l'avancée de l'apprentissage (p.9,11,13,14,15,16). Lors des échanges, les enseignants vont substituer au terme de positionnement les notions de « spatialité » (501ASGR), de « mise en place spatiale » (503ASGR), de « spatialisation » (514JPR), de salle « modulable » (661JPR) et s'interroger sur les liens reliant les élèves et les enseignants à l'espace mais également sur les liens s'établissant entre les élèves dans des aménagements spatiaux distincts des dispositifs ordinaires. Cette préoccupation amenant les enseignants du collectif PAP à revisiter l'aménagement de la salle de classe à des fins pédagogiques et didactiques entre en résonance avec certaines réflexions du collectif DLAC analysées *supra* concernant la question de l'environnement (Schneuwly et al., 2006). Au « J'avais envie de casser ce mode de fonctionnement » (659VR) énoncé par l'une des enseignantes du collectif PAP fait écho à une remarque émise par l'un des enseignants du collectif DLAC lors de l'entretien préalable (38MB « Moi ce qui m'intéresse c'est - c'est d'abord faire parler les élèves, casser l'image traditionnelle de la classe »), et réitérée lors de son ACS

⁹¹ Nous analyserons le cœur de cette controverse ainsi que les ramifications discursives qui en découlent dans la section suivante.

(58MB « Oui et puis casser un petit peu euh la représentation qu'ils ont d'une salle de classe et d'un cours traditionnel »). Nous notons cependant que dans un des cas (Collectif DLAC) l'émergence de cette préoccupation est de nature individuelle là où pour le collectif PAP il est davantage question d'une réflexion collective engageant les enseignants à partir d'une pratique effective observée pour la questionner et projeter à partir de ces questionnements des pistes de réajustements possibles en termes de modalités de fonctionnement (ép.12). Cette préoccupation partagée est apparue comme énoncé précédemment en cours d'entretien (ép.7), plus précisément dans le prolongement de la controverse sur laquelle nous allons désormais prendre appui pour approfondir les pistes de réflexion de cette première analyse panoramique.

4.2.1. Arrêt sur controverse. La liberté contrainte de la parole

Lors de l'analyse des événements remarquables précédents nous avons évoqué la présence d'une forme de cristallisation du regard et de la parole chez certains enseignants confrontés aux traces d'activité de leurs pairs. Pour ce qui concerne cette controverse il est davantage question de crispation que de cristallisation. Cette crispation va apparaître très nettement après que les tours de rôle aient été changés et juste après la projection du premier extrait de la séance de ASGR donnant à voir l'enseignante expliquer à ses élèves les nouvelles modalités de travail mises en place. L'amorce de la séance démarre sur ces paroles : « Je vous propose une séance un peu particulière ». Ces paroles, qui rappellent celles énoncées par DD, enseignante d'espagnol et membre du collectif DLAC à ses élèves (12DD « c'est une séance spéciale »), seront suivies d'un petit temps d'explication au cours duquel ASGR va revenir sur cette particularité : « Alors, c'est une séance que j'ai appelée "D'œil et de parole" - c'est la première fois que je la mets en place en fait dans un cours, j'ai jamais fait ça au collège ni au lycée mais on va essayer ensemble, c'est ça qui est intéressant ». Au cours de la projection qui dure quelques minutes (4'11) ASGR se regarde faire cours, regarde par moments le plafond et jette ponctuellement des coups d'œil sur ses voisins. JPR et VR sont quant à eux concentrés sur la projection. Ils prennent de temps à autres des notes et émettent quelques commentaires, certains à voix basse comme cette phrase chuchotée par JPR à l'oreille de ASGR répétant dans un sourire une remarque faite par cette dernière à ses élèves : « les autres vous n'avez pas le droit à la parole ».

Nous retranscrivons ci-après l'extrait de verbatim (Tableau 33) correspondant au cœur de la controverse (ép.6).

Tableau 33

Extrait du verbatim de l'ACC de JPR, ASGR et VR

Episode	Extrait du verbatim
Ép. 6	228JPR Moi je commencerai pas en disant , on va tester un truc, j'ai jamais fait, je sais pas ce que ça va donner < Rire >
	229ASGR Ah ouai moi j'aime bien ça
TP 228 à 276	230 VR Moi je trouve ça bien
	231 JPR Ouai
Phase 2	232 VR de le dire parce qu'au moins
	233 JPR Ouai
TR JPR VR → ASGR	234 VR Les élèves ils se sentent valorisés dans le sens où ah ben moi eux aussi ils vont tester quelque chose
	235 JPR Ouai
Extrait 1	236 VR Que moi j'ai pas fait. Enfin, je, je le vois comme ça. Après parce qu'on est au lycée.
	237 JPR Ils peuvent se sentir un peu cobayes, un peu cobaye du truc c'est-à-dire, une fois qu'on a testé
	238 VR Et oui mais c'est, enfin, ça les met en valeur.
	239 JPR Et oui mais si ça marche pas ? < Rire >
	240 VR Ouai mais t'as testé. C'est une autre approche de l'ensei //
	241 ASGR Oh ça va marcher. Ça marche.
	242 IC < S'adresse à ASGR > Tu peux intervenir, hein < Rire >
	243 VR Au collège, au collège moi au collège je le ferai pas, ça. De tester, enfin, je leur dirai pas.
	244 JPR C'est comme le, c'est comme le stagiaire qui dit, je suis stagiaire, je sais pas grand-chose mais je vais essayer de vous faire un cours – non, tu dis pas t'es stagiaire < Rire > Tu fais ton cours, voilà.
	245 ASGR Euh, boh on peut, peu importe, après moi je trouve que c'est, je trouve que c'est
	246 VR Il faut les valoriser.
	247 JPR Hmmm.
	248 ASGR C'est une démarche intéressante dans le sens où c'est vrai que c'est, c'est une démarche qu'on n'a pas
	249VR Hmmm
	250 JPR C'est vrai ça.
	251 ASGR Nous les enseignants d'arts plastiques, du tout, hein. C'est pas une démarche non plus didactique dans la plupart des cours qu'on peut voir en français, en maths, en histoire etc., quand ils font des, quand ils interviennent à l'oral ils ont des exposés, c'est très filé, euh, au brevet aussi et donc on les met jamais dans ces conditions un petit peu, pas sur la brèche hein, je dis pas ça mais euh, de parole libre en fait, de parole libre mais qui sont pas vraiment libres parce que < Rire > il y a une œuvre devant.

252 JPR Parole libre mais il y a vachement de règles.
253 ASGR Ben il y a des règles de fait.
254 JPR C'est-à-dire parole libre il faut qu'ils, qu'ils décrivent les œuvres
255 ASGR Il faut qu'ils s'écoutent, ouai
256 JPR Il faut pas qu'ils redisent ce qu'ont dit les autres, il faut qu'ils trouvent une thématique
257 VR Et éliminés, qu'est-ce que ça veut dire, parce qu'ils sont cinq
258 JPR il faut qu'ils trouvent des liens
259 ASGR Alors, éliminés en fait
260 JPR Est-ce que c'est la liberté, quoi ?
261 ASGR Ouai, ouai, en fait, je vais essayer de, attends, je, parce que là les deux en même temps
262 VR Vas-y, vas-y
263 ASGR D'abord la tienne < <i>S'adresse à JPR</i> >
264 JPR Est-ce que c'est de la liberté ? C'est-à-dire que ça il faut faire ça, ça, ça et ça, et ça tu le fais pas, tu le fais pas, tu le fais pas.
265 ASGR Non, c'est une liberté qui est contrainte. Elle est contrainte de fait. Parce que de toute façon, c'est pas une liberté, dans un cours où on va dire, tu es libre
266 JPR En plus tout se passe dans l'année, tout, machin, je vais noter
267 ASGR Ouai
268 JPR Est-ce que c'est des réactions libres, qu'ils vont avoir, du coup ?
269 ASGR Ouai mais après là sur la liberté, effectivement, de toute façon si on revient sur le, l'engagement philosophique de la liberté, non, c'est une liberté qui est contrainte, qui est dans un contexte, de travail, de, au lycée, avec de toute façon des règles établies, de nettoyage, de rangement etc. Donc c'est une liberté, c'est pas une liberté euh, de choix.
270 JPR C'est une contrainte différente.
271 ASGR Voilà
272 JPR C'est une autre manière de, de s'exprimer qui est pas celle habituelle

Dès la mise en pause de la projection, les agissements de l'enseignante filmée vont être remis en cause par l'un des enseignants, marquant ainsi le coup d'envoi d'une dispute de métier (Clot, 2007) qui va resurgir ponctuellement au fil des épisodes.

Une première salve de critiques est en effet impulsée par JPR lorsqu'il porte un jugement relativement abrupt sur la manière dont ASGR a présenté à ses élèves la séance « un peu particulière » qu'ils s'apprêtaient à vivre. Les tours de parole qui suivent (228JPR à 247JPR) sont marqués par une alternance de « moi, je », « moi j'ai » donnant à entendre le point de vue d'enseignants restant chacun sur des positions pour partie opposées (228JPR « Moi je commencerai pas » ; 229ASGR « Ah ouai moi j'aime bien ça »). Là où JPR pointe le risque pour les élèves de « se sentir cobayes » (237JPR) d'une situation jamais expérimentée en classe, VR, se rapprochant alors du point de vue de ASGR, met en avant la possibilité pour les élèves de se sentir « valorisés » (234VR). En retour, JPR pointera une forme de maladresse dans les modalités d'intervention de ASGR, une maladresse comparable selon lui à celle d'un néo-titulaire qui évoquerait son statut de débutant auprès des élèves. Il clôt ses remarques sur le mode de l'assertion (244JPR « tu dis pas t'es stagiaire < Rire > Tu fais ton cours, voilà »), laissant peu d'ouverture à une relance du dialogue.

ASGR, après un premier énoncé composé essentiellement de marques d'hésitations (245ASGR « Euh, boh on peut, peu importe, après moi je trouve que c'est, je trouve que c'est ») va reprendre la main sur sa propre activité à travers le prisme du genre professionnel. S'incluant dans le collectif du « Nous les enseignants d'arts plastiques » (251ASGR), elle prendra ensuite appui sur l'ensemble des disciplines pour faire état d'un mode de fonctionnement « très filé » lors des prises de parole des élèves et justifier ainsi la dimension innovante de sa démarche visant à favoriser l'émergence d'une « parole libre » (251ASGR).

Ce faisant, elle va déclencher une deuxième salve de critiques de la part de JPR qui réagira à cette expression de « parole libre » en dénonçant une contradiction dans les propos de ASGR (252JPR « Parole libre mais il y a vachement de règles »). La teneur des échanges va changer de registre en mêlant certaines remarques relatives aux règles de fonctionnement du dispositif mis en place par ASGR (256JPR « Il faut pas qu'ils redisent ce qu'ont dit les autres, il faut qu'ils trouvent une thématique ») à des réflexions plus générales débattant d'enjeux philosophiques reliés au thème de la liberté (260JPR « Est-ce que c'est la liberté, quoi ? »). Au cœur des échanges, ce glissement discursif disputant

le paradoxe d'une liberté contrainte va amener ASGR à faire un détour par « l'engagement philosophique de la liberté » pour revenir sur le contexte du travail ordinaire et pointer toutes les « règles établies, de nettoyage, de rangement etc. » (269ASGR) existant au sein d'un cours d'arts plastiques.

Ce retour sur le quotidien des cours, plus précisément sur les contraintes d'un cadre matériel relevant d'un genre professionnel partagé par l'ensemble du trio des enseignants d'arts plastiques participant à cette ACC débouchera sur une baisse de la pression discursive avant de dérouler sur un registre plus consensuel quelques énoncés (270JPR « C'est une contrainte différente » ; 271ASGR « Voilà » ; 272 JPR C'est une autre manière de, de s'exprimer qui est pas celle habituelle » ; « 273ASGR « Ouai »). La nature de la contrainte régulant la prise de parole des élèves lors de cette séance un peu particulière est ainsi perçue comme différente de celle qui encadre les modalités opératoires habituelles d'un cours d'arts plastiques.

Cet apaisement discursif ne sera que de courte durée puisqu'au début de l'épisode 7 ASGR va, en évoquant la séance filmée de JPR, généraliser son propos (277ASGR « Vous avez tous fait d'ailleurs le - l'expérience ») pour confronter ce qui se fait habituellement en termes de prise de parole des élèves avec ce qu'elle a pu mettre en place dans sa séance expérimentale. L'enjeu pour elle serait de changer la donne du cours ordinaire en opérant un glissement d'un mot prononcé en réponse à une question du professeur – fonctionnement le plus courant – vers une phrase formulée amenant les élèves à échanger « entre eux pour se parler d'art » (279ASGR).

Ce faisant, elle établit une forme de correspondance entre cette confrontation à la parole de l'autre dans la phase d'analyse d'œuvres ainsi mise en place et un autre temps de confrontation constitutif de la discipline arts plastiques – la verbalisation. Dans les deux cas il s'agit de mettre en mots et en réseau une pensée pour « co-naître à l'art » (Ardouin, 1997, p. 38). Cette mise en mots de la parole activée habituellement par l'enseignant d'arts plastiques par un retour sur les productions plastiques des élèves pour s'acculturer aux démarches artistiques est ici activée par une procédure d'analyse innovante croisant les regards que portent les élèves ainsi que leurs paroles sur les œuvres projetées. Alors que ASGR défend son dispositif pour mettre en avant la nécessité d'amener les élèves « à comprendre ce qu'a dit l'autre » (286ASGR) en privilégiant l'idée d'échange (309ASGR « Voilà c'est ça on est dans l'idée d'échange »), JPR, tout en validant

la visée (280JPR « Je suis, je suis d'accord »), réfute la manière de procéder en réagissant à un des mots employés par ASGR : forcer.

La pression discursive un temps retombée va refaire surface et renouer avec l'amorce du débat philosophique antérieur. La résurgence de cette tension ne sera cependant que transitoire dans la mesure où une autre forme de consensus va émerger. Face à la critique avancée par JPR (282JPR « Quand on dit tu forces quelqu'un à faire quelque chose, est-ce qu'il est libre ? ») ASGR répondra en concédant une maladresse dans la formulation de ses explications auprès des élèves (286ASGR « Alors, éliminer le terme n'est pas bon en fait »). Les tours de parole qui suivent donnent à entendre une mise en regard de deux contextes de réalisation de leurs activités, l'un renvoyant à la présentation de la séance assurée par ASGR et l'autre s'ouvrant sur une expérimentation menée auprès d'une classe de sixième par JPR :

- 290 ASGR J'ai trouvé que c'était pas très, pas très joyeux - donc, j'ai changé je crois les termes après
291 JPR Oui ben //
292 ASGR Je leur ai dit non on ne va pas dire éliminé parce que c'est pas très correct
293 JPR Moi je le faisais en sixième ça
294 ASGR Ecarté ou
295 JPR J'avais fabriqué un bâton un peu style africain
296 VR Un bâton de parole
297 JPR Un bâton de parole ouai et donc ils se le passaient entre eux. N'avait le droit de parler que celui qui avait le bâton
298 ASGR Ouai
299 JPR Et donc quelqu'un levait la main, pof, le bâton circulait et l'autre parlait, mais il y avait pas l'idée de < *Montre l'écran* > de trois trucs
300 VR Mais c'est important de participer
301 JPR Ouai

Si lors de cet échange JPR en établissant des liens avec une expérimentation qu'il a pu mener par le passé fait état de règles de fonctionnement imposées aux élèves (297JPR « N'avait le droit de parler que celui qui avait le bâton »), il semble poser des limites aux degrés de contraintes imposées et marquer une différence à ce sujet entre son expérimentation et l'expérimentation mise en place par ASGR (299JPR « mais il y avait pas l'idée de < *Montre l'écran* > de trois trucs »).

Au cours de ce débat de normes opposant ASGR et JPR, les interventions de VR conforteront successivement les prises de position de chacun, réagissant en les tempérant aux critiques de JPR (300VR « Mais c'est important de participer ») ou allant dans son sens au moment où celui-ci pointera une absence de spontanéité (311VR « C'est guidé, oui »). Le raisonnement de chacun reste ici rivé à une ligne de démarcation mettant en tension

guidage et spontanéité de la conduite de l'étude des élèves lors des phases d'analyse d'œuvres. Nous constatons ici une forte similitude entre cette mise en tension et les questionnements qui avaient émergé lors de l'ACC de deux membres du collectif DLAC, DD et VG, jusqu'au choix des mots utilisés pour rendre compte de leurs préoccupations (« guidage » ; « spontanéité »). Nous avons également dans le récapitulatif des trois ACC du collectif DLAC fait état d'une préoccupation commune aux trois équipes enseignantes à ce sujet (Figure 53).

Pour ce qui concerne l'ACC rassemblant JPR, ASGR et VR, la question du degré d'encadrement de la parole des élèves lors des phases d'analyse d'œuvres va « constituer l'un des fils rouges de leur élaboration individuelle et collective » (Brière et Simonet, 2021, p. 61). Dans la suite de l'ACC le trio d'enseignants va en effet revenir de façon récurrente sur ce point d'achoppement professionnel.

C'est ainsi que dans l'épisode 8, après qu'un bref extrait ait été projeté et que IC ait apporté une précision concernant le montage effectué, les remarques de VR et JPR reviennent sur les modalités de prises de parole des élèves instaurées par ASGR. A la remarque de nature plutôt compréhensive de VR s'interrogeant sur l'« ordre » (356VR) de passage imposé aux élèves font écho des réactions verbales et non verbales de JPR beaucoup plus critiques. Ce dernier, pointant un élève fictif se trouvant face à lui, mime la posture d'ASGR donnant l'ordre à cet élève de prendre la parole (363JPR « Vas-y, parle ») et se met dans la peau de l'élève en grimaçant de peur.

Face à sa réaction, ASGR se redresse et se penche sur la table pour expliquer en manipulant des objets figurant le dispositif les tours de rôle instaurés entre les élèves. Si ces explications entraînent l'adhésion de VR (367VR), la remarque que formule alors JPR (365JPR « Oui mais dans l'ordre, dans l'ordre »), en jouant sur l'ambiguïté du terme utilisé, alimente en creux les critiques énoncées précédemment.

La bascule dans la projection d'extraits donnant à voir et à entendre désormais non plus les explications données aux élèves mais les prises de parole de ces élèves engagés seuls dans la phase d'analyse, sans que l'enseignante ne vienne reformuler leurs propos (380ASGR à 385VR), va amener ASGR à changer de posture et à adopter une attitude plus offensive que défensive (ép.9). La réception des extraits de la séance de ASGR par le trio d'enseignants va entraîner un décentrage de l'attention, de ce qu'avait pu dire ASGR à ses élèves pour présenter l'expérience menée à la manière dont les élèves vont fonctionner lors de la mise en retrait effective de leur professeure (407ASGR « Donc là du coup clac, je

me suis dit si je me décale là, tout d'un coup, là, ils sont confrontés à eux-mêmes, à leur propre, à ce qu'ils disent en fait. Ils disent pas tant de bêtises que ça »).

Prenant appui sur ce qui est diffusé et interpellant à plusieurs reprises JPR et VR sur ce qu'ils voient ASGR va gagner alors en réassurance (415ASGR « Tu vois < *Montre l'écran* > elle arrive à sortir des trucs tu vois. C'est du réalisme, tu vois, elle sort des mots, tu te dis, bien vu < *Montre l'écran* > Et - le silence. On n'écoute plus le silence les profs, on comble le silence »). Son rire, ainsi que ses remarques – « c'est ça qui est, qui est intéressant » ; « tu te dis, bien vu » – donnent à entendre une reprise en main d'ASGR sur son activité.

L'impact de la projection de deux extraits de sa séance rendant visible l'opérationnalisation de son dispositif en situation effective va amener VR (ép.9) à identifier un changement de nature du degré d'encadrement des élèves (398VR « Parce que là il y a la spontanéité »). Quant à JPR, l'observation de ces extraits va l'amener à faire un pas de côté (ép.10) en substituant aux termes convoqués jusqu'alors (« Guider » ; « ordre ») un autre vocable plus nuancé – 438JPR « Oui, il s'adapte, il s'adapte l'élève. Ils suivent ce qu'on leur propose ». Poursuivant sur sa lancée, il va convoquer deux expériences professionnelles pour évoquer des points de similitude avec la démarche de ASGR. Cette remarque nous semble intéressante à pointer car elle témoigne d'une forme de conversion du propos de JPR investissant le même terrain de réflexion que sa collègue. Dans le premier exemple, il est question de ses interventions auprès de ses élèves de lycée :

440 JPR Moi je fais un peu ça avec les premières, mais à l'écrit. C'est-à-dire que je leur balance une image qu'ils ont jamais vu avant et je mets le chrono et ils ont cinq minutes pour réagir.

Le « moi je fais un peu ça » rend compte d'un déplacement de la posture de JPR, du registre de la critique vers celui d'un possible point de confluence avec le travail de sa collègue, y compris au niveau des contraintes imposées aux élèves. Dans l'exemple suivant, JPR rend compte d'une expérience menée dans un autre milieu de travail, celui de l'université au sein de laquelle il intervient en tant que chargé de cours :

454 JPR Alors ça < *Se tourne vers ASGR* > j'ai testé à la fac avec les masters, le cours magistral du capes, euh, au début de chaque séance, dix minutes, je projette un truc évidemment polémique. Par contre il n'y a pas d'ordre, je les laisse discuter entre eux, moi j'interviens pas du tout au bout de dix minutes, ok. Et moi j'en parle pas. Et je me suis aperçu dans les devoirs écrits qu'ils m'ont rendu après, ces références, ce sont celles qui reviennent après.

Si un résidu de controverse est encore perceptible (« Par contre il n’y a pas d’ordre »), nous pouvons constater que la tension verbale et non verbale ici retombée laisse place à des commentaires évoquant les effets bénéfiques d’une telle expérience sur l’avancée des apprentissages. Pour autant, la conversion du propos de JPR n’évacuera pas toute dimension critique. Dans la suite de l’échange (ép.11), malgré les autres thématiques qui ont été abordées depuis l’émergence de la controverse, JPR en reprend le fil tout en décentrant son angle d’approche et d’attaque. Il va en effet, sur un ton plus modérateur, mettre l’accent non plus sur la nature de la posture de ASGR vis-à-vis des élèves mais sur les relations reliant les élèves entre eux (462JPR « Mais je veux dire celui, là, tu vois, ce que je trouve qui manque, hein, c’est que les quatre qui sont là, sont extraits de la classe, ils sont plus dans la classe »). Les tournures de phrase utilisées (« je veux dire » ; « tu vois » ; ce que je trouve qui manque ») tranchent avec la tonalité assertive des propos antérieurs (244JPR « Tu fais ton cours, voilà ») et invitent ASGR à rebondir sur sa remarque. Le différend qui va suivre alors portera sur la nature de l’interface en jeu dans le dispositif mis en place par ASGR. Là où JPR regrette un déficit relationnel entre les élèves du groupe-classe (475JPR « Non mais là t’as plus de relation »), ASGR répond en mettant l’accent sur l’attention collective portée à l’œuvre projetée et analysée (476ASGR « Là, tout le monde est devant l’œuvre »). Les enseignants vont au cours de cet épisode parvenir à échanger leurs points de vue jusqu’à atteindre une forme de consensus perceptible dans l’extrait de verbatim suivant :

- 489 JPR Alors tu as raison ils sont dans l’écoute.
- 490 ASGR Ouai
- 491 JPR Mais c’est plus l’idée convivial, discussion
- 492 ASGR Ouai, ok.
- 493 JPR C’est autre chose, c’est autre chose.
- 494 ASGR C’est important aussi de faire des protocoles aussi
- 495 JPR Ouai

Le « C’est autre chose » énoncé par JPR renvoie au « C’est une autre manière de, de s’exprimer qui est pas celle habituelle » énoncé par le même enseignant au sujet de ce dispositif de cours distinct de la norme habituelle de travail. Dans la foulée de cet échange, le retour de ASGR sur l’organisation concrète du protocole qu’elle avait pu observer au lycée français de New-York (496ASGR « Et tous les élèves se, c’est une énorme table, hein. Et tous les élèves se mettent autour et les œuvres elles sont projetées ici ») aura comme conséquence de déclencher une nouvelle salve non plus de critiques mais de réflexions conjointes des trois enseignants autour de la question du dispositif spatial mis en place.

Ces réflexions, partant d'une réaction de JPR aux remarques de ASGR (497) JPR « Ouai mais tu vois le dispositif fait qu'ils se voient entre eux. Ils voient tous l'œuvre et ils voient aussi les autres ») vont amener le trio d'enseignants à discuter la nature non plus des relations de l'enseignante à ses élèves ni des élèves entre eux mais du rôle que joue l'organisation du cadre matériel sur ces relations (503) ASGR « c'est-à-dire la mise en place spatiale joue »). La dynamique discursive passe ainsi d'un objet d'expérience professionnelle à un autre tout en établissant des liens entre chacun d'entre eux pour émettre *in fine* des bribes de pistes possibles d'ajustement :

- 514 JPR Je pense que la spatialisation doit aller avec
- 515 ASGR Ouai, ouai mais pourquoi pas
- 516 JPR Bouger les tables
- 517 ASGR Pourquoi pas.

Un processus d'élaboration de propositions potentielles se fait jour ici, centré sur une reconsidération collective du cadre matériel servant les considérations didactiques du dispositif. L'épisode 12, tout en marquant la fin du tour de rôle JPR VR $\rightarrow$ ASGR, voit les critiques et craintes émises au cœur de la controverse par JPR s'estomper pour, au regard des avancées de la séance observée, faire état d'une marque d'intérêt portée à la séance expérimentée par ASGR :

- 542 VR Ça fait débat
- 543 ASGR A la fin, oui
- 544 JPR Oui.
- 545 ASGR Sur le lien à la problématique, oui, parce que tu es obligé de dire c'est quoi le lien. Alors qu'est-ce que tu en penses //
- 546 VR Ils ont pas le même positionnement à la fin.
- 547 JPR Et moi ce que je trouve intéressant c'est qu'ils ont mis de côté la règle du jeu c'est-à-dire toi tu parles, tous les autres se taisent, après c'est toi, après c'est toi.
- 548 ASGR Non mais à la fin, non < Pointe l'écran >
- 549 JPR Non mais ça c'est bien.
- 550 ASGR Oui, oui, ça tombe juste, oui.

La bascule qui suit (ép.13) engagera les enseignants dans un nouveau tour de rôle (TR JPR ASGR $\rightarrow$ VR) déclencheur de questionnements en partie distincts. Si la tension discursive ainsi que la thématique de la liberté contrainte disparaissent, les échanges concernant la nature et le rôle du cadre matériel au sein duquel évoluent les enseignants et les élèves vont quant à eux se poursuivre. L'étroitesse de la salle de cours dans laquelle VR se retrouve en début d'année (644) VR « C'est vrai que la salle - à la base c'était le problème de la salle. Je me suis dit comment je vais bosser une année dans cette salle ») va entraîner une réorganisation de son mode de travail autour d'un objectif central, celui

de la mise en autonomie des élèves. Cette question de l'autonomie des élèves qui n'avait jusqu'alors pas été évoquée traverse l'ensemble des épisodes restants. Le terme d'autonomie sera repris à dix reprises, tout comme le terme de liberté avait été convoqué lui aussi à dix reprises dans la première partie de l'entretien avant de disparaître. Bien qu'ouvrant sur un espace de dialogue distinct des affrontements discursifs ayant ponctué la controverse autour de la question de la liberté contrainte, des points de recoupement avec les échanges antérieurs peuvent être cependant repérés. Dans les deux cas il s'agit de penser la manière dont la spatialisation pourrait agir sur l'avancée des apprentissages (712JPR). Dans les deux cas il s'agit de (s') interroger (sur) la manière dont les élèves pourraient être « valorisés » (740VR).

4.3. Bilan de l'arrêt sur controverse. Des déplacements perceptibles

Partant de descriptions et de commentaires portant sur la nature des interventions menées en classe par l'un de leurs pairs, les échanges vont peu à peu basculer dans un champ de forces (Chevallard, 1992) mettant en débat des modalités de travail ainsi que des postures professionnelles en partie distinctes les unes des autres. Nous avons ainsi identifié parmi les objets du dialogue abordés et débattus la présence de tensions discursives tournant autour de la question de la liberté contrainte. Nous avons constaté que ces tensions discursives génèrent au fil de l'entretien une variabilité des rapports individuels au sein du trio d'enseignants et que les différents déplacements du point de vue de chacun contribuaient à nourrir l'historicité des échanges.

Parvenue au terme de cette analyse, nous souhaitons en résumer visuellement les principales phases de façon à rendre visibles les temps forts du mouvement discursif activé par les trois enseignants (Tableau 34). Nous avons pour cette restitution inséré une colonne supplémentaire relative aux différentes étapes de la controverse. Ayant identifié au fil de cette dispute professionnelle une variabilité du niveau de la tension discursive, nous avons également cherché à en rendre compte.

Tableau 34

Récapitulatif du traitement de l'ACC de JPR, ASGR et VR

Objets du dialogue	Ép.	Mouvement dialogique	Étapes de la controverse
<i>Apport du protocole de recherche</i>	16	Mises en perspective	
<i>Implication et autonomie des élèves en AP</i>	15	Convergences	
<i>Gestion de l'activité des élèves</i>	14	Explications	
<i>Cadre matériel et autonomie des élèves</i>	13 ↺	Difficultés	<i>Partage d'expériences JPR ASGR VR</i> ←
<i>Participation des élèves</i>	12	Convergences Reconsidération	<i>Baisse des critiques JPR</i> ↑ <i>Marques d'intérêt JPR VR</i> ↑
<i>Spatialisation du dispositif et relations entre les élèves</i>	11	Reconsidération Critiques	<i>Salve de réflexions JPR ASGR VR</i> ↑ <i>Déplacement de la critique JPR</i> ↑
<i>Posture professionnelle</i>	10	Dissimilitudes	<i>Pas de côté JPR</i> ↑
<i>Co-ajustement du travail entre enseignants et élèves</i>	9	Convergences	<i>Réassurance ASGR</i> ↑
<i>Participation des élèves</i>	8	Critiques	<i>Résurgence des critiques JPR</i> ↑
<i>Organisation spatiale de la classe</i>	7	Dissimilitudes	<i>Consensus JPR ASGR VR</i> ↑ <i>3^{ème} salve de critiques JPR</i> ↑
<i>Co-ajustement du travail entre enseignants et élèves</i>	6 ↺	Cœur de la controverse	<i>Baisse de la pression discursive</i> ↑ <i>1^{ère} et 2^{ème} salve de critiques JPR</i> ↑
<i>Gestion de l'activité des élèves</i>	5	Critiques	
<i>Equilibre pratique / culture en AP et AV</i>	4	Dissimilitudes	
<i>Explicitation des objets de savoir</i>	3	Questionnements	
<i>Garder trace du travail</i>	2	Questionnements	
<i>Enchaînement des apprentissages</i>	1	Questionnements	

Lorsque nous portons attention aux vis-à-vis ainsi établis entre les objets du dialogue et les étapes de la controverse, nous constatons qu'un certain nombre de déplacements vont être générés par la teneur des échanges. Si le cœur de la controverse discute et dispute des modalités de co-ajustement du travail entre enseignant et élèves à travers le prisme de la « liberté contrainte » (ép.6), le pas de côté effectué par l'un des acteurs de l'ACC va contribuer à faire émerger un temps d'échange autour des effets de la « spatialisation » du dispositif sur les relations entre élèves (ép.10), avant de se concentrer sur l'importance du cadre matériel dans la mise en « autonomie » des élèves (ép.13). Si les différents jeux de déplacements thématiques (liberté – spatialisation – autonomie) et relationnels repérés au sein des rapports interindividuels contribuent à

tracer l'historicité des échanges du trio d'enseignants, les mises en réflexion qui en découlent débordent le champ de forces des rapports individuels propre à cette ACC pour renouer avec un autre champ de forces, celui des rapports institutionnels (Chevallard, 1992). Il nous semble en effet que les déplacements thématiques identifiés mettant en discussion et en relation les notions de liberté, de spatialisation et d'autonomie entrent en résonance voire en discussion avec le registre des élaborations culturelles ayant contribué à théoriser la didactique des arts plastiques. Pour étayer cette remarque, nous prendrons appui sur une publication précédemment citée (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018) et mise en ligne sur les différents sites numériques académiques dédiés à l'enseignement des arts plastiques. Dans l'avant-propos accompagnant cette publication, l'inspecteur général des arts plastiques actuel (C. Vieaux) la présente comme un outil de référence invitant les enseignants à s'interroger sur l'histoire de cette discipline : « Texte essentiel donc, qui rend compte des dynamiques et des mouvements de fond ayant travaillé et travaillant encore l'évolution d'une discipline d'enseignement artistique » (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 2). C'est ainsi que dans le chapitre consacrée à l'« évolution de la discipline face aux changements institutionnels », sont explicités des points de réflexion similaires à ceux débattus par les trois enseignants au cours de leur ACC. Dans ce premier extrait, la mise en « autonomie » des élèves est abordée dans le rapport qu'elle entretient avec le concept de « liberté » :

Autonomie ne doit cependant pas être confondue avec *liberté* comprise comme absence de contraintes. *Autonomie* implique au contraire obligations, mais obligations librement consenties c'est-à-dire respect des règles dans l'acceptation de celles-ci. C'est la liberté au sens kantien du terme : il s'agit de s'imposer à soi-même la loi que l'on décide de suivre et d'en intérioriser les contraintes. (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 63)

Est exploitée là aussi une référence philosophique pour servir une réflexion reposant sur les mêmes notions que celles convoquées lors de l'ACC. Dans cet autre extrait les auteures prennent appui sur un rapport de recherche de l'INRP de 1990 pour penser l'importance du cadre matériel dans son rapport à la mise en situation d'autonomie des élèves :

"En situation d'autonomie, le cadre matériel relativement lourd vise une double finalité : cadre incitateur et cadre structurant (...). Le cadre matériel contribue ainsi au renforcement du dispositif spécifique dans lequel est pensée la mise en

situation d'autonomie de l'élève". (...) La variété des moyens matériels (...) est à la fois un stimulateur didactique en soi et un facteur d'individualisation du travail, c'est-à-dire d'autonomie. (Brondeau-Four et Colboc-Terville, 2018, p. 65)

La réflexion ici posée sur le rôle du cadre matériel, à la fois incitateur et structurant, rejoint les réflexions des trois enseignants lors de leur phase de reconsidération collective de la « spatialisation » d'une salle de cours dédiée à l'enseignement des arts plastiques ou visuels. Un jeu de perméabilités semble s'établir ici entre l'historicité des objets du dialogue discutés, disputés lors de cette ACC, et l'historicité des objets de la didactique des arts plastiques.

Nous concluons cette synthèse en pointant un autre niveau de correspondance mettant cette fois-ci en relation les deux collectifs de notre dispositif de recherche. Dans la section conclusive de l'analyse des trois ACC du collectif DLAC nous avons, pour conforter la jonction opérée entre les deux collectifs, précisé que l'un des enseignant d'arts plastiques, JPR, était impliqué dans chacun d'entre eux. Nous avons au cours de l'analyse consacrée à l'ACC du collectif PAP montré le rôle actif de cet enseignant dans la controverse l'ayant opposé à sa collègue ASGR. Nous avons mis en avant les différentes marques d'opposition ainsi que les critiques parfois abruptes et les doutes de JPR à l'égard de la séance expérimentale de ASGR. C'est pourtant ce même enseignant qui, lors du retour au collectif du DLAC, soit trois mois après l'ACC du collectif PAP, va revenir sur cette séance en tenant des propos tant sur la forme que sur le fond d'une toute autre nature. Nous précisons brièvement le contexte dans lequel son intervention va prendre forme. Alors que les tours de paroles portent sur la difficulté et la nécessité de passer « de la confrontation orale à, à l'activité orale » (524VG) des élèves, JPR va s'exprimer en ces termes :

- 526 JPR Moi je vais dire ce que j'ai mis en place dans mes cours d'arts plastiques, suite aux confrontations avec certains collègues, en arts plastiques, donc, en début de chaque cours d'histoire de l'art, je mets une œuvre, et puis je prends au sort trois élèves, qui viennent devant, discuter sur cette œuvre, entre eux.
- 527 CHB Ah c'est chouette
- 528 JPR Moi j'interviens pas, ils discutent entre eux, forcément ils parlent tous, donc je les prends au hasard, et ils se reprennent, ils se reformulent les uns les autres //
- 529 IC Et c'est ce que faisait A.S., alors, c'est ça ?
- 530 JPR Voilà, c'est ce que faisait A.S., mais je le fais même sur les cours de, que je fais à la fac, ça marche très très bien.

Sans approfondir l'analyse de cet extrait sur lequel nous reviendrons, nous constatons que les points de dispute très actifs lors de l'ACC des trois enseignants du collectif PAP ont

ici disparu. Les paroles de JPR donnent à entendre qu'un processus de réappropriation d'une modalité de travail pourtant décrite lors de la phase d'ACC est passé par là. La présence de ce type de porosité entre les temps de travail des différents collectifs de notre protocole de recherche signe l'existence d'une historicité débordant les limites temporelles et le cadre spécifique de chacune des étapes mises en place au fil non plus d'un entretien mais de l'ensemble du dispositif. Nous avons pointé tout au long de l'analyse de l'ACC des trois enseignants du collectif PAP des rapprochements réflexifs et notionnels avec les ACC ou l'entretien préalable du collectif DLAC. Qu'il s'agisse de réflexions collectives ou individuelles, des préoccupations communes, des dilemmes de métier voire des conversions du regard et de la parole de même nature ont traversé les différents temps du protocole de recherche, depuis son déclenchement jusqu'en aval de ces ACC. Certains de ces rapprochements sont contenus dans les verbatims et énoncés par l'un des enseignants, comme dans le cas évoqué ici de JPR. D'autres rapprochements sont établis à partir de l'analyse que nous menons des verbatims depuis que nous sommes entrée dans cette phase de travail. Dans les deux cas, qu'il s'agisse de paroles énoncées ou de paroles analysées, un mouvement dialogique se fait entendre. Des déplacements sont perceptibles.

CHAPITRE 12. Temps III. Retour dans le dialogue

Le fait que les déplacements identifiés lors de l'analyse des ACC s'inscrivent dans une dynamique tout à la fois interne et externe à ces temps de travail nous invite à élargir notre démarche d'inférence pour investiguer une historicité englobant l'ensemble des étapes qui se sont déployées tout le long de l'empan temporel de notre dispositif de recherche.

1. Etape 7 : de l'entretien préalable au retour au collectif

Dans la section consacrée à la présentation de notre démarche d'analyse, nous avons précisé que la question du développement des modalités de réalisation de l'activité étant au cœur de nos préoccupations théorico-méthodologique nous avons décidé de composer avec l'historicité de notre démarche d'analyse en optant pour une phase de traitement des données à un niveau macro.

1.1. Mise en regard de deux temps du protocole de recherche

Nous avons alors décidé de mettre en regard deux étapes de notre démarche d'analyse : l'entretien préalable du 3 octobre 2017 et le retour au collectif du 24 septembre 2018. Relier ainsi *via* la mise en œuvre d'un traitement comparatif deux temps forts du protocole éloignés dans le temps nous permet de répondre aux questions suivantes :

Au terme de plus d'un an de travail du collectif, qu'est-il resté des préoccupations premières ? Quels objets de discours nouveaux ont vu le jour ? Quels glissements se sont opérés ? Qu'est-ce qui a bougé, et *qui* a bougé ?

1.1.1. Rappel des orientations retenues

Pour chacune des deux étapes retenues, un traitement commun des deux verbatims a été mis en place. Prenant appui sur différents niveaux de condensation des données (Huberman et Miles, 1991) nous avons identifié les thèmes de discussion à cette différence près : l'exploitation du verbatim du retour au collectif est passé par le filtre des unités thématiques repérées lors de la phase d'analyse de l'entretien préalable. Nous avons ainsi reconduit sans les figer les mêmes modalités de traitement que celles

appliquées lors de l'entretien préalable. Pour rendre compte de nos résultats, nous avons eu recours à un codage chromatique montrant les glissements opérés entre le graphique en secteurs 1 (entretien préalable du 3 octobre 2017) et celui en secteurs 2 (retour au collectif du 24 septembre 2018). Pour le graphique en secteurs 2, le recours à la couleur orange nous permet de repérer l'apparition de nouvelles unités thématiques, distinctes des unités thématiques codées en bleu et propres aux données de l'entretien initial. Appliquer un tel mode de traitement nous a semblé ainsi être un moyen fiable pour repérer la présence d'écarts dans les préoccupations des enseignants.

1.1.2. Récurrences et infléchissements au sein du collectif DLAC

Lors du retour au collectif, un an plus tard, qu'est-il advenu des préoccupations initiales du collectif DLAC (Figure 54) ? Nous constatons que certains des thèmes abordés (consignés dans le graphique en secteur 1) ont disparu. Il s'agit des thèmes relatifs à :

- L'histoire et aux enjeux du DLAC (#1).
- Au DLAC au sein du Lycée (#4).
- À la place et au rôle des outils d'analyse dans le temps de l'apprentissage (#8).
- Au dépassement de la singularité des approches (#9).

D'autres thèmes (en bleu dans le graphique de secteur 2) se sont maintenus en gagnant en amplitude ou en occupant au contraire une place plus réduite. Ils ont trait :

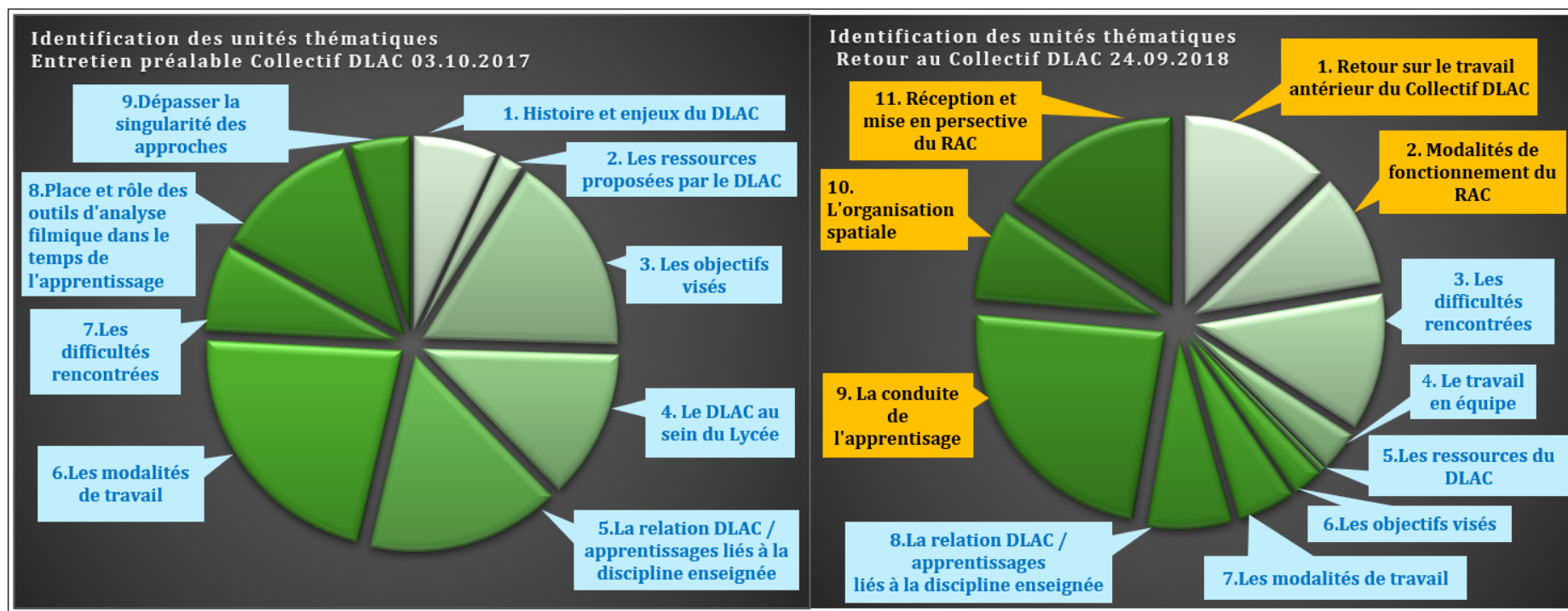
- Aux difficultés rencontrées (#3).
- Au travail en équipe (#4), prolongeant le dépassement des singularités de l'entretien préalable.
- Aux ressources proposées par le DLAC (#5).
- Aux objectifs visés (#6).
- Aux modalités de travail mises en place (#7).
- À la relation DLAC - apprentissages liés à la discipline (#8).

De nouveaux objets du dialogue (en orange dans le graphique en secteur 2) font leur apparition. C'est ainsi que lors de leurs échanges les enseignants discutent :

- Du retour sur le travail antérieur du Collectif (#1).
- Des modalités de fonctionnement du RAC (#2).
- De la conduite de l'apprentissage (#9).
- De l'organisation spatiale (#10).
- De la réception et de la mise en perspective du RAC (#11).

Figure 54

Comparatif des objets du discours. Entretien préalable et RAC DLAC



L'unité thématique dominante du RAC (#9. Conduite de l'apprentissage) a donné lieu à de nombreux échanges consacrés à la parole des élèves dans le processus d'apprentissage, une parole très peu évoquée tout au long de l'entretien préalable. Petit détail qui s'est avéré non négligeable : un simple inventaire du mot « parole » sur l'ensemble des deux verbatims dénote un fort contraste. A titre indicatif il est utilisé dans le temps du RAC à 33 reprises par sept enseignants, contre trois au cours du premier entretien et par un seul enseignant, celui-là même qui avait créé la surprise auprès de ses collègues en déclarant ne pas travailler dans une perspective disciplinaire. Une attention plus poussée portée aux connexions lexicales (Tableau 35) gravitant autour de ce mot « parole » nous éclaire sur la nature de cette préoccupation.

Tableau 35

Occurrences et connexions lexicales du mot « parole » lors du RAC

TP	Extrait verbatim
99 VG	<i>Quelle part je donne de - de liberté de parole, d'interprétation aux élèves</i>
233FG	<i>Oui, mais parce qu'on donne beaucoup la parole aux élèves.</i>
244DD	<i>Tout passe par la parole</i>
251VG	<i>Je pense que ça, ça libère quand même bien la parole, je pense</i>
253VG	<i>Voilà, ça libère bien la parole des élèves</i>
255VG	<i>Ça participe de la libération de la parole</i>
287VG	<i>Et en même temps cette, cette, ce besoin aussi de libérer la parole</i>
311FG	<i>Il y a un échange entre élèves, entre prof élèves, c'est toute une gestion de la</i>
323DD	<i>Quand on leur laisse la parole -</i>
328CHB	<i>Mais quand même ce déploiement de la parole, il est assez spectaculaire</i>
334MD	<i>En espagnol, c'est compliqué, ils hésitent plus à prendre la parole</i>
339MD	<i>En parole libérée</i>
394JPR	<i>Oui, on n'est pas obligés d'imposer leur parole, c'est ça</i>
440CHB	<i>Alors, moi, par rapport à la parole de l'élève</i>
440CHB	<i>Il y a des élèves qui vont jamais prendre la parole comme ça</i>
448DD	<i>C'est pour permettre justement la prise de parole de tous</i>
450DD	<i>Parce que, quand ils sont trois ou quatre, c'est plus facile de prendre la parole</i>
450DD	<i>Le dernier élève qui a parlé donne la parole à un autre élève</i>
459DD	<i>Est-ce que pour autant, ça, ça décoinçait la parole ?</i>
460MB	<i>Alors, oui, ça, ça décoinçait la parole</i>
460MB	<i>Euh - donc, ça, ça décoinçait la parole</i>
460MB	<i>C'est à dire que, là, vraiment, l'accent il est mis sur la parole de l'élève et donc</i>
501VG	<i>Parce que les élèves qui justement prennent pas spontanément la parole</i>
516VG	<i>On peut aussi imaginer une parole qui passe par un acte créateur, quoi</i>
553CHB	<i>Qu'est-ce qui constituerait justement l'importance de partager la parole pour toi ?</i>
577CHB	<i>Le débat, la parole de l'élève, qui serait//</i>
578DD	<i>Les débats ils adorent ça. Justement parce que, ils prennent la parole facilement</i>
584JPR	<i>Ça peut être la parole - s'ils sont pas acteurs, ils peuvent pas être récepteurs</i>
593VG	<i>Ça passe pas obligatoirement par la parole partagée non plus</i>
593VG	<i>Disons que la parole partagée, c'est peut-être un moyen qui favorise</i>
655CHB	<i>Formaliser un outil sur la prise de parole</i>
661VG	<i>C'est-à-dire qu'on a un questionnaire, comment déployer la parole de l'élève ?</i>
690CHB	<i>On comprend que, c'est bien la parole de l'élève mais que, quand même ils veulent aussi avoir des outils, et comment on fait cette rencontre ?</i>

Le registre lexical accompagnant le mot « parole » est ainsi éclairant : liberté de parole ; donner la parole ; libérer la parole ; laisser la parole ; prendre la parole ; décoincer la parole ; déployer la parole ; mettre l'accent sur la parole ; partager la parole etc. Il révèle la présence d'interrogations communes concernant la répartition de la parole entre les enseignants et leurs élèves dans les phases d'interactions langagières, ainsi qu'une approche possiblement plus ouverte des modalités de travail mises en place dans le cadre de ce DLAC. Nous constatons que les réflexions des enseignants du collectif DLAC autour de la question de la liberté de parole entrent ici en résonance avec une partie des contenus de la controverse déclenchée au sein du collectif PAP autour de la question de la liberté de parole « contrainte ». Dans les deux cas, la nature de la parole des élèves ainsi que le vis-à-vis parole des élèves - parole des enseignants sont au cœur des préoccupations des collectifs en étant soit discutés, soit disputés.

1.2. Du point de vue des pratiques d'enseignement

Au-delà de ce premier constat, nous souhaitons nous concentrer dans cette section sur deux axes de réflexion et de discussion ayant porté sur les conditions spécifiques du face-à-face pédagogique instauré lors des séances dédiées au DLAC entre les enseignants et les élèves. Dans la mesure où ces deux axes de discussion mettront en perspective des remédiations et ajustements des modalités de travail, il nous semble important d'en faire état.

1.2.1. Des objets de savoir aux interactions langagières

Les temps de co-analyse de l'activité effective des enseignants proposé par le dispositif de recherche révèlent un glissement des préoccupations professionnelles. Les préoccupations se décentrent d'une focale mise sur les objets de savoir, abordés lors des entretiens initiaux comme entrée et levier incontournable des séquences dédiées au DLAC (36FG « C'est que c'est très difficile de faire autrement que par rapport à sa discipline »), vers la prise en compte d'un objet transversal partagé par l'équipe enseignante et orientant désormais le travail du Collectif : la question de la nature des interactions langagières dans le temps et la conduite de l'apprentissage (Bernié et al., 2004). Le fait de donner à voir des extraits de séances filmées va contribuer à renouveler le regard que portent les enseignants sur le potentiel d'analyse des élèves lors de leurs interventions :

- 316 CHB Enfin, moi ce qui me surprend c'est qu'il y a une ampleur des propos des élèves dans ce - ils développent //
- 317 DD Oui, ils savent plein de choses. Plein de choses.
- 318 CHB Ça fait vraiment euh -
- 319 VG Ils savent même des - la grammaire de l'image, certains -
- 320 CHB plaisir d'entendre
- 321 DD Ils ont des notions, oui.
- 322 CHB le développement de la pensée, quand on leur laisse de l'espace
- 323 DD Quand on leur laisse la parole
- 324 CHB c'est vraiment beau à voir.

Les réflexions des enseignants autour de la question des interactions langagières se sont plus précisément fixées sur la nature des schémas d'action en vigueur au sein des séances mises en place ainsi que sur le rapport de complémentarité à établir entre schémas d'action et visées d'apprentissage :

- 99 VG La grande question c'est toujours comment je vais entrer dans, comment je vais arriver à ce que je veux faire passer - et quelle part je donne de - de liberté de parole, d'interprétation aux élèves, et à quel moment je vais introduire des savoirs, des compétences, c'est toujours la difficulté de manier les deux de toute façon.

Les relations sociales, correspondant à la reconnaissance par les sujets du cadre dans lequel se déroule leurs échanges (Vion, 1996), sont repensées, et les relations interlocutives, construites dans et par l'activité langagière (*Ibid.*) sont revisitées et questionnées au regard de la spécificité des situations vécues :

- 309 FG Il y a aussi autre chose, c'est le fait d'être à deux je pense qu'on travaille pas du tout comme quand on est tout seul.
- 310 JPR Vous êtes du coup hors du champ de votre discipline.
- 311 FG Quand on fait cours, enfin, moi quand je fais cours toute seule, je suis certainement beaucoup plus dirigiste que là quand on a travaillé. Par ce que, vraiment, il y a un échange entre élèves, entre prof élèves, entre nous, enfin, c'est toute une gestion quand même de la, de la parole. Et c'est pas si évident que ça, c'est pas si évident que ça.

Ont ainsi émergé de l'analyse des séances filmées des mises en perspective cherchant à renouveler l'alternance réglée des interventions enseignants - élèves, alternance prédéterminée dans la plupart des scénarios, et plaçant l'enseignant en situation de « position haute » (Moussi, 2016, p. 58). L'extrait de verbatim suivant donne à entendre le rapport de corrélation qui s'établit entre la projection filmique des extraits de séance dans le temps du DLAC et la projection mentale de l'une des enseignantes sur la nature des relations interlocutives à venir :

- 283 VG Et puis ce qui est intéressant c'est maintenant, nous, de pouvoir, en regardant ça se dire mais qu'est-ce que je vais -
- 284 MD Exactement.
- 285 VG pouvoir essayer de faire maintenant.
- 286 MD De faire, moi.
- 287 VG Pour, pour justement peut-être essayer de, de trouver un espèce de négociation entre, justement, cette volonté d'organiser quand même, de mener un objectif et tout, et en même temps cette, cette, ce besoin aussi de libérer la parole. Donc, comment je vais y arriver. C'est ça aussi. Ce qui est intéressant c'est ce qu'on va faire après, quoi.

Certaines interventions vont, tout en pointant des difficultés propres à des profils d'élèves spécifiques, se projeter là aussi dans des situations de travail nouvelles contribuant à changer le cours des pratiques ordinaires :

- 440 CHB Alors, moi, par rapport à la parole de l'élève, ce que je me dis c'est que, quoi qu'il se passe, il me semble que, de toute façon il y a quand même des élèves qui ne parlent pas. Voilà. C'est, c'est, parfois c'est bien, il y en a qui parlent beaucoup. Mais je me questionne sur, euh - sur ces élèves-là, qui ne vont jamais s'exprimer et j'ai l'impression, alors je me mets dedans, hein, parce que je - que le dispositif duel comme ça d'un professeur et d'un groupe, euh - pour moi j'essaierai de tenter autre chose. A savoir euh - il y a des élèves qui vont jamais prendre la parole comme ça, mais peut-être euh, je sais pas, inventer quelque chose en plus petit groupe.

Nous reviendrons sur cette intervention dans une section ultérieure dans la mesure où l'enseignante en question partira des réflexions ayant nourri les échanges au cours du retour au collectif pour expérimenter *de facto* une séance au cours de laquelle les élèves et elle-même seront amenés à vivre de nouveaux rapports de place.

Lors du RAC, un temps conséquent des échanges va ainsi se focaliser sur la renormalisation en situation des opérations de topogénèse. Comment conduire et réguler les phases d'ouverture et de fermeture du dialogue dans le temps des interactions verbales ? Comment renouveler la répartition de la parole ? Comment renormaliser et bousculer la position de l'enseignant et la position des élèves dans le temps des interactions ? Abordée initialement, lors de l'entretien préalable, comme une modalité de travail, la pratique langagière, en devenant un objet de travail, amène les enseignants à revisiter le cadre interactif au sein duquel les positions physiques *et* statutaires des protagonistes prennent forme et place.

Les échanges ont été nourris par deux petits documents de travail proposés aux participants. Le premier document présentait quelques extraits d'une communication effectuée dans le cadre d'un colloque ARCD quelques semaines plus tôt lors d'un

symposium consacré à « la notion de geste au service d'une analyse du travail des professionnels de l'éducation : un nécessaire regard comparatiste en didactique » (Brière et Espinassy, 2018). Les extraits posaient quelques points de réflexion concernant l'activation du processus de secondarisation au sein du dispositif « Débat d'idées » (Annexe B.d.45). Le deuxième document présentait un extrait d'article (Terville-Colboc, n.d.) et deux extraits de fiches Eduscol relatifs à la verbalisation dans l'enseignement des arts plastiques. Les correspondances alors établies avec les préoccupations du collectif s'étaient focalisées sur la manière de concilier l'expression personnelle des élèves et les apprentissages.

La réflexion menée sur la (re)configuration possible du cadre interactif propre aux séances dédiées au DLAC ainsi que sur les effets de cette reconfiguration sur la nature des interactions ordinaires enseignant-élèves s'est accompagnée d'une réflexion complémentaire portant sur la (re)configuration du cadre matériel. La thématique de l'organisation spatiale a été abordée par les enseignants comme un point spécifique de discussion amenant le collectif à reconsidérer l'espace de la classe, tout comme l'avait fait également le collectif PAP lors de son RAC. Nous avons alors précisé que les trois enseignants concernés avaient rebondi sur le terme de positionnement pour interroger et investiguer les notions de « spatialité » (501ASGR), de « mise en place spatiale » (503ASGR), de « spatialisation » (514JPR), de salle « modulable » (661JPR). A travers ces différents échanges, nous pouvons percevoir que « l'espace devient question, cesse d'être évidence, cesse d'être incorporé » (Perec, 1974, p. 122). Nous souhaitons poursuivre notre analyse de la phase de RAC du collectif DLAC pour préciser les enjeux de ce questionnement.

1.2.2. Les effets du cadre matériel sur la conduite de l'étude

Nous allons plus précisément nous concentrer sur un instant décisif qui a marqué le cours du RAC. Juste après la projection d'un extrait de la séance filmée de MB et FG, après un temps de silence du collectif, une des enseignantes (VG) intervient pour s'étonner de ce qu'elle vient de voir en réagissant de façon très insistante sur un détail : le fait que ses deux collègues intervenant en binôme synchrone aient aménagé l'espace de la salle pour que les élèves ne se retrouvent plus accoudés comme à l'accoutumée à leurs tables de travail. Ce premier constat va déclencher différents tours de parole émaillés par les phrases inachevées de VG. Cherchant ses mots pour traduire sa perception des traces

filmiques (« D'ailleurs » ; « Et donc » ; « Donc » ; « Mais » etc.), l'enseignante donne à entendre un débat interne alternant instance personnelle (« Je trouve » ; « Je me dis » ; « Ce que je veux dire » etc.) et instance interpersonnelle (« vous avez » ; « vous faites » ; « vous pouviez » ; « je veux dire ils ont, vous, vous » etc.). L'extrait de verbatim qui suit permet de saisir la résonance personnelle qu'a pu avoir ce moment de classe conduit par MB et FG sur le processus de réflexion de VG :

- 235 VG En tout cas, moi il y a un truc qui, que je trouve super bien à voir comme ça, c'est la manière dont vous avez fait asseoir les élèves dans la classe. Parce que, en fait, vous les faites asseoir comme ils seraient au cinéma. D'ailleurs, si on, si vous pouviez vous auriez enlevé les tables, je pense.
- 236 MB Oui.
- 237 MD Oui, les tables font obstacle on dirait.
- 238 VG Et donc, si vous aviez pu, vous auriez enlevé ces tables, mais vous pouviez pas. Donc, on comprend bien. Mais vous les avez mis comme ils étaient finalement dans la salle de cinéma avec le réalisateur. C'est-à-dire que
- 239 DD Enfin, dans la salle de cinéma, non, ils sont pas en U dans la salle de cinéma.
- 240 MB Non.
- 241 VG Non, ils sont pas en U mais je veux dire, ils ont, vous, vous - il y aurait pas eu les tables au milieu vous, vous les auriez mis quand même un peu, pas forcément comme ça mais, ce que je veux dire c'est qu'ils sont assis quoi à leurs chaises, ils ont pas de tables devant eux.
- 242 MB Oui, oui, oui.
- 243 VG Ils ont pas de tables, c'est ça qui me
- 244 FG Tout passe par la parole.
- 245 VG et ça je trouve que ça donne une dynamique
- 246 MD autre
- 247 VG à l'échange - qui est très intéressante, et moi je me dis que c'est un truc à reprendre.
- 248 DD Ben le fait de
- 249 VG c'est un truc à reprendre parce que
- 250 DD casser la structure classique de la classe...forcément ça dynamise.
- 251 VG ah oui, je trouve que c'est – quelle que soit la chose qu'on fait après - je trouve que le fait comme ça dans une analyse filmique, de pas être dans la disposition de l'élève avec sa table devant lui, mais d'être dans la position quand même de celui qui est au cinéma, qui est sur son fauteuil tout simplement mais qui a rien pour écrire, quoi, qui n'a pas de table devant lui, je pense que ça, ça libère quand même bien la parole, je pense.

VG revient à plusieurs reprises sur ce constat d'ordre matériel : « vous auriez enlevé les tables » (235 et 238 VG), « il y aurait pas eu les tables au milieu » (241VG), « ils ont pas de tables devant eux » (241VG), « ils ont pas de tables » (243VG) avant de conclure son intervention par cette remarque : « ça libère quand même bien la parole, je pense »

(251VG). Visionner l'extrait filmé de la séance de MB et FG amène cette enseignante à réinterroger ses certitudes déjà ébranlées au cours de l'ACC menée avec son binôme DD⁹². Confrontée aux traces de l'activité de ses pairs, elle en vient à visualiser le fait que les élèves, en sortant de leur micro-environnement habituel (assis à leur table et utilisant des outils pour écrire) modifient leur mode d'intervention mais aussi leur mode d'investissement dans les tâches. L'enjeu n'est plus alors de répondre aux questions des enseignants pour intégrer son raisonnement mais d'interagir autour de la diffusion des extraits filmiques pour en co-construire le sens. Cette concentration des remarques de VG autour de ce qui pourrait s'apparenter à un détail – la relation de proximité de l'élève à sa table de travail – au regard de tous les enjeux relevant du processus d'apprentissage, peut être ici perçue comme un indice ténu mais signifiant. Centrer son attention sur la relation élèves / tables peut être en effet abordée comme un nouveau filtre de lecture de l'activité réelle. La désolidarisation de la relation quasi fusionnelle élève / table de travail entraîne une reconfiguration spatiale des modalités de travail qui vient impacter les postures de travail. La prise de note cède alors la place à la prise de parole, ce qui a pour effet de contribuer à ouvrir un espace socio-discursif de partage des significations (Bernié, 2002). La perception ainsi reconsidérée de l'espace de déploiement de la parole des élèves renoue avec le cœur des propos du partenaire culturel lorsqu'il insistait sur l'importance de la projection en salle de cinéma pour éprouver l'expérience du débat. Dans les deux cas - salle de cinéma, salle de cours - ce qui est en jeu renvoie à la construction d'un espace discursif propice au développement de cette expérience du débat, une expérience mettant en relation « des idées, des affects avec des savoirs » (Archat-Tatah, 2013, p. 80).

Alors que chez le partenaire culturel le rôle joué par la configuration spatiale de la salle (de cinéma) était posé comme un postulat de départ, du côté de l'équipe enseignante un processus de réflexion s'est enclenché à ce sujet. L'approche initiale des objets d'étude travaillés au sein de ce dispositif s'est alors modifiée. Le processus de réflexion, en questionnant la nature du cadre interactif au sein duquel viennent se déployer les interactions langagières des élèves, a contribué à déplacer les (pré)occupations des enseignants. Un glissement s'est opéré d'une approche centrée sur les objets de savoir de

⁹² Pour rappel, voici ce que déclare VG à sa collègue DD au cours de l'ACC : « Et en même temps, moi je trouve, quand je me regarde et que je te regarde avant, je trouve quand même que je suis très - très dans le guidage quand même, pour les élèves » (Voir Tableau 30.153VG).

l'analyse filmique vers une approche plus attentive aux conditions sociales d'élaboration des savoirs et d'émergence des œuvres (Chevallard, 1996).

Cette prise de conscience a une résonance d'autant plus intéressante qu'un an auparavant, cette même enseignante (VG) avait participé à un échange aux accents de controverse qui l'avait opposée, avec une autre enseignante de français (NR), au partenaire de la structure culturelle en charge des actions d'éducation à l'image (SG). Là où le partenaire culturel mettait l'accent sur une « découverte du cinéma en tant qu'art mais aussi comme espace de débat, et comme expérience collective » (185SG) inséparable de « l'histoire de la salle de cinéma » (2SG), l'enseignante de français pointait la nécessité de montrer aux élèves « qu'au cinéma il y a des moyens très spécifiques et que les réalisateurs vont jouer avec ça » (137 VG). S'étaient alors enchaînés des tours de paroles ponctués par de nombreuses marques lexicales de résistances épisodiques entre le partenaire culturel et deux enseignantes, tours de paroles témoignant d'une forme d'opposition récurrente autour de la question de la nécessaire maîtrise (ou pas) du vocabulaire cinématographique. A la fin de l'échange, chacun était resté sur sa position :

- 124 SG Au niveau de la technique, certes, c'est intéressant, voilà, d'être un peu à l'aise avec du vocabulaire et tout mais - ça fait pas tout -
- 125 VG Il faut en rester à un vocabulaire simple, mais nécessaire.
- 126 NR Il faut quand même un vocabulaire minimal.
- 127 VG Voilà, il y a un vocabulaire simple mais nécessaire.

Un an après cet échange l'observation de la situation filmée de ses collègues MB et FG interpelle différemment l'enseignante VG puisqu'elle envisage alors une forme de restructuration des opérations de topogenèse *et* de spatiogenèse de façon à entrer dans une culture du débat. Ce faisant, elle s'approprie ou construit un schéma de pensée auquel elle n'avait pourtant pas adhéré lors de son dialogue avec le partenaire culturel. Lors du RAC, les marques de répétitions et d'hésitations, de reprises et de focales autour du mot « table » peuvent être appréhendées comme des indices de construction de significations nouvelles traversées par une forme de conflit intrapsychique. La découverte du remaniement du cadre matériel de travail instauré par ses collègues pour favoriser l'attitude d'audiovision et de covision du groupe-classe contribue à révéler sous un jour nouveau la relation établie entre l'objet de l'activité (faire apprendre les élèves) et l'instrument de l'activité (organiser la classe pour favoriser le « faire apprendre »). Nous pouvons avancer l'hypothèse que la projection de l'extrait filmique donnant accès aux traces de l'activité effective de MB et FG amène VG, dans le temps du dialogue avec ses

pairs, à voir comment le binôme organise *in vivo* un milieu de travail collectif instaurant chez les élèves pour l'optimiser un nouveau rapport culturel aux objets de savoir investis.

Ces points de réflexion relatifs à la question du cadre discursif et matériel des séances ayant cristallisé l'attention du collectif DLAC mais également celle du collectif PAP, nous les appréhendons comme des événements discursifs remarquables. La densité et la concentration des échanges des collectifs au sujet de ce double registre nous invitent à opérer un retour sur l'action enseignante en contexte de façon à saisir la manière dont ces préoccupations se sont incarnées dans l'activité réelle des sujets. Nous basculons ici dans un temps d'investigation centré sur les pratiques effectives développées en situation en concentrant notre attention sur deux scénarios de cours : celui de VG et celui de MB et FG.

1.3. Retour ciblé sur l'action enseignante en contexte

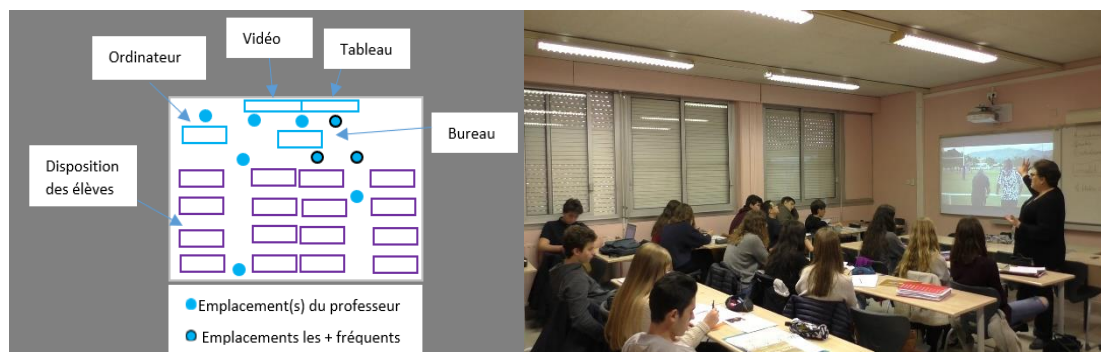
Nous allons, au travers d'une reprise de la présentation de deux scénarios de cours, focaliser notre attention sur les processus organisationnels contextualisés afin de préciser la manière dont les enseignants amènent leurs élèves à s'engager dans des temps d'interactions langagières. Nous souhaitons saisir comment les actions du professeur ou des professeurs et des élèves se co-déterminent au sein des tâches mises à l'étude. L'analyse de ces séances prolonge et complète la présentation des résumés narrativisés des séances effectués précédemment⁹³. Elle mobilise les descripteurs de l'action conjointe (Sensevy et Mercier, 2007) de façon à poser des repères sur les manières dont les enseignants et leurs élèves s'engagent et s'installent dans le temps de l'enseignement et de l'apprentissage (chronogenèse), dont se répartissent également et s'ajustent les places respectives des uns et des autres (topogenèse), et dont le milieu évolue au fur et à mesure des interactions établies (mésogenèse). Nous nous référons également aux synopsis restituant la structure temporelle et organisationnelle de l'activité scolaire.

1.3.1. Analyse de la séance de VG. Un ordonnancement des tâches maîtrisé

Nous prenons appui sur une séquence de deux heures conçue pour une classe de première S. La figure 55 permet de visualiser l'organisation spatiale de la séance filmée, à savoir la séance 1, en présence de 24 élèves.

⁹³ Voir Chapitre 10. Section 5. Etape 3. Analyse des règles du jeu didactique

Figure 55
Cadre matériel de la séance DLAC de VG



Concernant les objectifs visés, ils ont été énoncés par l'enseignante lors de la réunion de travail du binôme asynchrone : « Donc, moi ce qui m'intéresserait, à travers deux ou trois séquences, c'est de montrer comment on passe de l'aspect documentaire à l'aspect d'un récit cinématographique et même d'un récit mythique » (29VG). Aux jeux de circulation établis entre les trois aspects retenus, vient faire écho un jeu de perméabilités entre la séquence d'analyse filmique et les objets de savoirs abordés en cours de français. La question du point de vue, « une notion qui est commune au cinéma et à la littérature » (151 VG), fait figure de reliance.

Nous avons extrait du synopsis présenté précédemment (Annexe C.c.13) les principaux repères temporels de la séance (Tableau 36) de façon à présenter la teneur de l'activité scolaire, une activité scolaire. Définie comme « une activité d'enseignement/apprentissage finalisée par une composante ou une dimension précise de l'objet enseigné », l'activité scolaire s'effectue par « une série d'actions et d'interactions, notamment sur le support matériel, exécutées par les élèves et régulées par l'enseignant afin d'atteindre le but poursuivi » (Schneuwly et al, 2006, p. 184).

Tableau 36*Résumé du synopsis de la séance de VG*

Français	VG	06.12.2017_ 1 heure	1 ^{ère} S	Binôme : DD (Espagnol)
Evnt	Tables installées en rangées face au vidéoprojecteur et au bureau de l'enseignante. Support de travail enseignante : vidéoprojecteur et ressources internet. Support de travail élèves : cahier avec préparation demandée en amont			
T1.	Mise en route ► 0'5 à 8'15			
S1	Entrée en matière ► 0'5 à 6'09			
S2	Retour sur expérience ► 6'10 à 8'15			
T2	Annonce de l'objectif de la séance ► 8'16 à 21'29			
S1	Le cadre de la réflexion ► 8'16 à 13'04			
S2	La problématique ► 13'05 à 14'27			
T3	Analyse ► 21'30 à 30'01			
S1	Premier extrait filmique			
S2	Arrêt sur image. Description et interprétation ► 30'02 à 34'52			
T4	Retour sur l'objectif de la séance ► 34'53 à 44'06			
S1	Répondre à la problématique ► 34'53 à 38'03			
S2	Synthèse ► 38'04 à 40'58			
S3	Passerelle disciplinaire ► 40'59 à 44'06			
T5	Transition avec la séance 2 44'07 à 54'55			

Pour atteindre son objectif, l'enseignante VG construit sa séance comme un scénario rythmé par différentes étapes croisant phases de mises en confiance des élèves (T1. S1 et S2) *via* une immersion passagère dans le « fond aperceptif » (Bakhtine, 1984, p. 304) de la classe et phases de mises en perspective des objets de savoir (T2. S1 et S2) – ces différentes étapes étant pensées comme une succession de paliers nécessaires à franchir pour entrer dans la mise en mouvement et dans l'ordonnancement du raisonnement visé (T4. S1). La répartition de la parole, alternant sollicitations de l'enseignante, phases d'ouvertures et de fermetures du dialogue (T3. S1 et S2), interagit avec la mise en place au tableau de traces écrites venant fixer les réponses des élèves.

Le scénario de cours est structuré autour de schémas d'action clairement identifiables, répartis dans le temps et dans l'espace de façon anticipée. Le savoir se construit dans un jeu de questions / réponses autour de l'objet filmique, ponctué par des phases de synthèse au cours desquelles l'enseignante crée des recoupements entre les réponses et les remarques des élèves (T4. S2). Un inventaire des questions posées fait état de plus de 140 questions posées en 55 minutes. Les questions posées impulsent, relancent, confrontent,

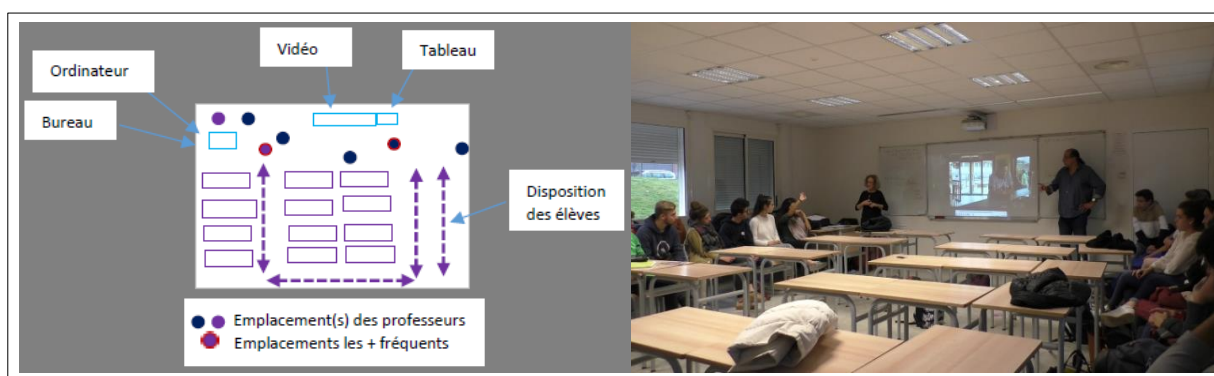
mettent en perspective, se relient les unes les autres, prennent la forme de questions rhétoriques accompagnant le raisonnement de l'enseignante ou font office de questions de contrôle renvoyant à d'autres contextes de travail. Ponctuellement des ouvertures sur les contenus du cours de français sont effectuées, et des temps de prises de notes gardant trace des phases de synthèse sont ménagés.

Ce faisant, l'enseignante guide le groupe-classe « dans la mise en œuvre d'actions matérielles et langagières susceptibles de favoriser son acculturation » (Jaubert et Rebière, 2021, p. 9). Elle engage les élèves dans un modèle de stratégie structuré renvoyant à des « suites d'énoncés standardisées, récurrentes, délimitant le cadre de travail dans lequel l'enseignant guide consciemment l'élève vers l'objet de savoir et ses pratiques sociales, notamment langagières, en vue de leur secondarisation et de leur intériorisation (M. Jaubert et M. Rebière, 2019) » (*Ibid.* p. 10). Au cours de ce processus, les opérations de régulation consistant à « conduire, guider l'étude des élèves et faire évoluer leurs rapports avec la situation » (Brière, 2017, p. 35) sont prégnantes.

1.3.2. Analyse de la séance de MB et FG. Des modalités de travail décentrées

La deuxième séance filmée concerne une co-intervention, entre FG, enseignante d'espagnol et MB, enseignant d'Histoire Géographie. Elle s'adresse à une classe de Première ES avec une séquence de deux heures réparties sur deux séances. La figure 56 permet là aussi de visualiser l'organisation spatiale de la séance étudiée. Les élèves sont assis sans être installés à leurs tables de travail. C'est cette configuration spatiale qui fera réagir VG lors du retour au collectif.

Figure 56
Cadre matériel de la séance DLAC 1 de MB et FG



Les objectifs visés, énoncés tout comme pour la séance de VG au cours d'une réunion de travail préparant leur co-intervention, croisent des intentions distinctes. Alors que l'enseignante d'espagnol se focalise sur les objets de savoir en annonçant « rattacher le film à, disons à mon programme, à ce que je fais en cours et notamment le voir à travers les quatre notions du programme » (3FG), l'enseignant d'histoire géographie précise qu'il n'a pas de « préoccupations par rapport au programme » (10MB). Son point de vue est davantage instrumental, centré sur le positionnement enseignant / élèves au sein de l'espace classe ainsi que sur les supports de travail à exploiter dans la conduite de l'étude :

- 12 MB Moi ce qui m'intéresse c'est, d'être ensemble, avec la classe. Pas forcément - pas face à la classe, donc, peut-être une disposition qui soit pas une disposition frontale - normale de classe pour que la parole se libère un petit peu plus, et - autre chose - voilà, c'est le fait que la discussion doit s'accompagner de visionnages de séquences, et à certains moments on s'arrête sur des séquences.

Il intègre donc dans la formulation des objectifs visés la question du processus d'audiovision et de co-vision au cours duquel les élèves vont être amenés à prendre des positions discursives à propos de l'objet filmique étudié.

Nous avons extrait du synopsis présenté précédemment (Annexe C.c.16) les principaux repères temporels de la séance (Tableau 37).

Tableau 37

Résumé du synopsis de la séance 1 de MB et FG

Hist. géo Espagnol	MB FG	04 et 07 12.2017 _ 2 heures	1 ^{ère} ES	Binôme synchrone
Séance 1_04.12.2017_1 heure				
Evnt	Chaises installées en U face au vidéoprojecteur. Tables inutilisées. Support de travail enseignant : vidéoprojecteur, document, tableau. Pas de support de travail élèves			
T1.	Mise en route ► 1'09 à 13'09			
S1	Liens avec les notions du programme			
T2	Analyse filmique. Morceaux choisis par les élèves ► 13'10 à 49'59			
S1	Premier extrait filmique ► 13'14 à 28'28			
S2	Second extrait filmique ► 28'30 à 35'38			
S3	Troisième extrait filmique ► 35'47 à 49'59			

Lors de la séance, l'amorce du cours démarre par un rappel des notions au programme fait par les élèves et relayé au tableau par l'enseignante d'espagnol (T1. S1). Une fois posés ces repères notionnels, la répartition de la parole, plutôt que prendre appui sur un jeu de

questions réponses enclenché, impulsé par les enseignants, va se décentrer de sa trajectoire habituelle pour « partir de ce que disent les élèves » (25FG) au sujet des extraits de film choisis et suivre le flux des interventions (T2. S1. S2. S3). La structure du cours est ainsi rythmée par les temps de projection alternés avec des temps d'échanges entre élèves plutôt qu'entre élève et enseignant, les enseignants limitant leurs interventions à faire circuler et relancer la parole de chacun, posant quelques questions amenant les élèves à développer leurs remarques. Le déroulé de la séance privilégie davantage les opérations de dévolution consistant à « amener les élèves à endosser les responsabilités de leur travail » (Brière-Guenoun, 2017, p. 35).

1.3.3. Confrontation des deux séances. Divergence des structures de l'action

Dans les deux séances analysées, nous sommes en présence de tâches coopératives impliquant enseignants et élèves, avec un objet filmique commun, mais dont la ventilation et la coordination diffèrent. Là où l'implication des élèves infléchit à la marge le scénario mis en place par l'enseignante pour dérouler les étapes de l'apprentissage (Séance VG), la participation des élèves oriente le déroulé du cours (Séance MB et FG), les enseignants se laissant guider par les extraits de films choisis par les élèves ainsi que par leurs échanges. Dans les deux séances, le savoir, ancré dans le registre des disciplines enseignées est déclaré par les enseignants, énoncé de façon globale ou détaillée puis déployé de façon interactive avec les élèves dans un jeu de questions - réponses structurant (Séance VG) ou ponctuant (Séance MB et FG) l'avancée du travail.

Les modalités de mise en œuvre du processus de secondarisation (Félix et Poggi, 2018 ; Jaubert et Rebière, 2021) au travers de ce jeu de questions-réponses diffèrent. Les structures de l'action dans la relation didactique renvoient à des jeux d'équilibre activant les actions de régulation et de dévolution (Brousseau, 1998 ; Sensevy et Mercier, 2007) selon des niveaux de graduation distincts. Les composantes gestuelles, proxémiques, spatiales instaurées par les enseignants sont investies selon des modalités variables.

La position de l'une des enseignantes (VG) sera plutôt qualifiée de « haute » dans la mesure où elle régule les temps de questions et de réponses des élèves et relance ponctuellement des élèves se situant ici dans une position « basse » et produisant à la demande et de façon encadrée des réponses pour ne pas couper la dynamique de prise de parole de l'enseignant.

Dans l'autre cas, le scénario élaboré par les deux enseignants MB et FG s'apparente à une partition « ouverte »⁹⁴ engageant les enseignants, tout comme les élèves, dans un rôle occasionnel hors du schéma traditionnel de type question-réponses-régulation. Les interactions langagières, impulsées à partir de la projection des extraits filmiques et de consignes de travail plus ou moins précises, reposent en partie sur des temps d'échanges régulés entre pairs, au sein d'un cadre discursif et d'un espace interactif inédit. La mise en retrait de l'enseignant, qualifiée par Dalila Moussi de procédé de décentration, laisse place à une mise en relais de la parole des élèves, tout comme l'avait expérimentée ASGR, membre du collectif PAP.

Et c'est dans le temps de cette mise en relais que la parole des élèves, à travers l'émergence de différents points de vue qui se développent, se croisent et se répondent, entre dans un travail de secondarisation. Les pratiques langagières activées ici de manière collégiale, au sein d'une communauté discursive (Bernié, 2002) en construction, bien que tâtonnantes déclenchent et enclenchent une activité de pensée amenant les élèves à changer de registre, du registre premier vers un registre second.

1.3.4. Ouverture ciblée sur la parole des élèves

Un détour par quelques extraits d'un entretien (Annexe B.c.38) mené en fin d'année scolaire auprès d'un petit groupe de sept élèves (E1 à E7) ayant participé aux différentes séquences dédiées au DLAC (parmi lesquelles celle assurée par MB et FG) rend compte de la manière dont ces derniers perçoivent les modalités de travail déployées par les enseignants. Trois points d'intervention des élèves entrent plus particulièrement en résonance avec les préoccupations de l'équipe enseignante.

Le premier point renvoie à l'acquisition d'un champ notionnel propre au domaine cinématographique :

18	E3	Quand on a discuté on a appris des nouveaux termes aussi
19	E1	On a vu les différents plans - par exemple en anglais on a travaillé sur <i>Les vertueuses</i> et on a étudié donc les plans en contre-plongée euh
20	E3	ce que ça apporte dans le film
21	E5	Le travelling
22	E1	Oui voilà les panoramas etc.
23	IC	Ce que ça apporte dans le film c'est-à-dire ?
24	E2	C'est-à-dire par exemple la contre-plongée c'est comme ça < <i>mime avec sa main</i> >
25	E1	La puissance

⁹⁴ Nous renouons ici avec le sens qu'Umberto Eco donne à l'œuvre ouverte : « l'œuvre est « ouverte » au sens où l'est un débat : on attend, on souhaite une solution mais elle doit naître d'une prise de conscience du public ».

- 26 E2 La puissance, voilà, la supériorité enfin
 27 E1 On a analysé en fait. Que chaque plan ça apporte une signification

La question posée aux élèves (23IC) amène l'une d'elle à évoquer le rôle des effets cinématographiques sur la signification du film. Sa réponse témoigne de l'intégration d'un des enjeux d'apprentissage énoncés par les enseignants lors des réunions de binômes. Il était alors question d'amener les élèves à établir des liens de corrélation entre l'écriture cinématographique et les intentions du réalisateur afin de leur montrer « qu'au cinéma il y a des moyens très spécifiques et que les réalisateurs vont jouer avec ça » (137 VG).

Le deuxième point d'intervention concerne la perception qu'ont les élèves de la dynamique participative du groupe-classe au cours des phases d'analyse filmique :

- 68 E6 < *Sourire* > Comme j'ai dit c'est-à-dire le fait de nous rassembler sur quelque chose qu'on aime tous et au final on euh
 69 E2 On en discute
 70 E6 Ouai et au final ça peut être que com- que complémentaire
 71 E7 Euh je trouve que ça - vu que c'est, que ça part de notre réflexion - de trouver les différentes scènes qui rentrent dans tel euh, dans tel thème, ben je pense que c'est - enfin on l'inculque plus facilement
 72 E5 Vu qu'il y a un débat et que c'est fait avec nos propres idées
 73 E3 Oui
 74 E5 Et que comme il dit <*montre son voisin*> c'est un échange ça nous marque plus et là il y a vraiment un sentiment - d'investissement on va dire

Après avoir mis en avant la dimension novatrice de ce temps de travail (« Moi je trouve que c'est bien parce que genre c'est une autre manière d'apprendre » 61E7) les élèves mettent l'accent au cours de cet échange sur le rôle chronogène des réflexions collectives dans le processus d'enseignement-apprentissage. Ils établissent un rapport de corrélation entre l'attention que les enseignants portent à leurs interventions croisées (72E5) et l'assimilation des contenus du cours (71E7). Plus loin dans l'entretien, ils reviendront sur l'aspect « exceptionnel » (95E2) du cours : « en plus il y a la participation de tout le monde et du coup ben voilà comme ça on est pas habitués ben on retient plus facilement » (97E2).

Le troisième point d'intervention met l'accent sur une préoccupation partagée par MB et FG lors de l'élaboration de leur séquence : prendre appui sur la participation des élèves pour orienter le déroulé du cours. Les élèves mettent l'accent sur les déplacements qu'ils contribuent par leurs prises de parole à opérer au sein de la conduite de l'étude :

- 77 E4 Oui parce que du coup c'est
 78 IC Hummm
 79 E4 on - on apprend mieux en - en développant nous-mêmes euh la pensée enfin
 80 E7 Ben moi je trouve que ça aide parce que genre comme on le répète mais c'est basé sur notre réflexion personnelle alors que quand on est en cours et qu'on enfin voit

- un thème, alors c'est le programme - donc du coup on doit réfléchir sur ça. Alors que là vu qu'on a vu un film nous enfin en plus c'est un peu extra-scolaire donc du coup euh je trouve que - c'est plus simple.
- 81 E4 Un cours c'est le cours du prof, c'est lui qui l'a pensé, c'est lui qui l'a fait, c'est sa réflexion à lui
- 82 IC Hummm
- 83 E4 Alors que là du coup ben
- 84 E6 C'est au fur et à mesure
- 85 E4 Oui voilà, ce qu'on dit ça peut changer, ça peut changer un peu le cours

La remarque relative au « cours du prof » (81E4) renvoie à un modèle de cours reposant sur un scénario prédéterminé dans lequel viennent s'inscrire les interventions des élèves là où l'expression « c'est au fur et à mesure » (84E6) substitue au modèle pré établi une orientation du travail co-construite dans le temps des interventions. Les propos des élèves présentent ici des points de convergence avec les réflexions et actions de leurs enseignants visant à sortir du schéma traditionnel de type question-réponses-régulation. Ils seront exploités lors de la phase du retour au collectif comme nous allons le voir ci-après.

1.4. Du point de vue des pratiques enseignantes

Le recours au montage vidéo réalisé à partir de l'ensemble du matériel filmé lors des autoconfrontations successives ainsi que l'exploitation de certains supports de travail complémentaires présentés précédemment (Livret du RAC, entretien filmé de sept élèves de la classe de 1^{ère} ES participant au DLAC) ont joué le rôle, lors du RAC, de discutant visant à renouveler le pouvoir d'agir du collectif. Le phénomène de percolation de l'expérience professionnelle généré par cette phase de restitution des données au collectif a engagé les enseignants à « percevoir les choses autrement » (Vygotski, 1985, p. 317), et dans le même temps à « acquérir d'autres possibilités d'action, par rapport à elles ». Nous souhaitons rendre compte ci-après des effets que la mise en regard portée sur l'expérience individuelle et collective de l'équipe enseignante engagée dans le DLAC ont pu avoir sur les marges de manœuvre personnelle, collective et organisationnelle du collectif (Clot et Simonet, 2015) associé au protocole de recherche.

1.4.1. Ouverture à la diversité des pratiques d'enseignement

La projection du montage vidéo donnant accès aux situations effectives de travail des différents membres de l'équipe enseignante est dans un premier temps vécue par le

collectif comme un moment d'exception. Pénétrer ainsi dans l'espace habituellement clos de la classe contribue à élargir un champ de vision professionnel jusqu'alors replié sur sa seule pratique personnelle :

- 277 MD Et après ce que je trouve hyper intéressant par contre c'est d'avoir une caméra dans la classe qui nous montre, de voir les, les, comment les, les collègues prennent les élèves. Ça c'est hyper intéressant. Chacun //
- 278 JPR On voit jamais, ça.
- 279 MD Oui, mais c'est ça, c'est dommage parce qu'à chaque fois on a une manière de faire différente et je trouve que c'est super intéressant
- 280 VG Oui, oui, bien sûr
- 281 MD de voir comment chacun mène le truc

Les premières réactions font état de la richesse des pratiques observées. Elles expriment une forme de satisfecit professionnel empreint de marques d'affect chez certains des enseignants découvrant les postures de travail de chacun :

- 70 DD Enfin, ce qui est étonnant, ce qui m'a surprise, c'est que même quand les idées sont différentes en fait, à chaque fois, elles se complètent. Les personnes ici ont réussi à faire des choses qui se complètent < *silence* >
- 71 FG Oui, c'est vraiment ce qui m'a frappée aussi, c'est cette diversité. A partir du même film, cette façon de l'exploiter de manière très très diverse, et avec des objectifs, enfin, le but c'est quand même toujours le même, amener l'élève à s'approprier le film, à l'analyser, mais à partir de biais totalement différents.
- 72 VG Oui parce qu'on a des personnalités, des sensibilités et des façons de parler qui sont différentes.
- 73 JPR Moi j'aurais aimé être à la place d'un élève qui a du coup
- 74 DD Ah oui
- 75 JPR reçu toutes ces choses enrichissantes autour d'un même film. Ils ont eu une vision du film que nous-mêmes on n'a pas eu. Ils ont eu les apports des différentes disciplines.

Dans le même temps, une résurgence de certains questionnements discutés, débattus lors des ACC ponctue les échanges. La diffusion auprès de l'ensemble des enseignants réunis de certains morceaux choisis des traces de leur activité va être l'occasion de « mettre en chantier des manières de penser collectivement leur travail » (Faïta et Vieira, 2003, p. 57) et de co-constituer des problèmes autour de leurs postures professionnelles. La question des infléchissements des pratiques habituelles est ainsi à nouveau abordée. Certains enseignants, investis au sein de binômes synchrones, reviennent sur l'instabilité générée par l'instauration de nouvelles modalités de travail :

- 209 MB Oui, parce qu'on est, on est complètement déroutés par ce dispositif, hein. On est déroutés parce qu'on maîtrise pas, les connaissances. On est déroutés, enfin, nous on a été déroutés parce qu'on est obligés de faire avec, avec l'autre, hein, on travaille à deux, on n'a jamais, on travaille jamais à deux

D'autres enseignants s'attardent sur la reconfiguration de la ventilation des règles du jeu habituelles ainsi que sur les actions et interactions du processus d'apprentissage-enseignement au sein des séances dédiées au DLAC :

- 175 JPR On doit construire avec les élèves nos outils parce qu'on ne les a pas.
176 VG Voilà, c'est ça.
177 FG Et ils sortent du carcan eux aussi.
178 MB Oui, oui, bien sûr
179 VG de voir comment chacun mène le truc
180 MB Et ça, ça modifie complètement le regard qu'ils portent sur euh - sur le cinéma - parce que, là ils, ils se rendent compte que le cinéma, enfin, le film c'est une œuvre de culture, avec un langage propre et bon, ils prennent conscience de ça durant le
181 VG Avec une force aussi
182 MB ils ont pris conscience de ça durant le, les séances qu'on a faites.

Au fil des échanges, le regard porté sur leurs propres modalités de fonctionnement se fait plus critique. Le poids des habitudes de travail, la prégnance des schémas d'action ordinaires sont perçus par certains enseignants comme un frein à une forme d'émancipation professionnelle que la participation à un tel dispositif contribue à activer :

- 141 VG Là c'est la première fois véritablement que je travaillais avec Lycéens au cinéma. Et, après avoir fait tout le travail et tout, je me suis dit, finalement, la manière dont je travaille en terminale a un peu - comment dire, m'a un peu freinée, je trouve, dans la manière dont j'ai essayé de travailler avec mes élèves. Et en faisant une autocritique, je me dis, ben finalement, je me suis pas laissée assez de liberté

Les propos de VG interrogent les limites de ses propres marges de manœuvre, ce qui en soi constitue un nouvel angle de réflexion par rapport aux questionnements qui avaient été pointés lors de son ACC. Un des événements discursifs remarquables analysés alors renvoyait plutôt au degré de liberté laissé, non pas à elle-même mais aux élèves dans le fil de la séance. Nous avons alors repéré tout un champ lexical tournant autour de l'acte de « guider » les élèves⁹⁵.

Une grande partie des échanges (440CHB à 593VG) va revenir sur la question de l'émancipation de la prise de parole des élèves, une question débattue lors des ACC par l'ensemble des binômes. C'est ainsi que le degré d'initiative qui incombe aux élèves dans le schéma traditionnel de type question-réponses-régulation va être dans le temps du RAC revisité au regard de certaines expériences menées :

- 585 VG (...) si on reste juste, tu sais dans le rapport je pose des questions vous répondez etc., la plupart deviennent, enfin, restent passifs //
586 DD Mutiques.

⁹⁵ Voir Tableau 30. *Extrait de verbatim de l'ACC de DD et VG*

- 587 VG (...) ils peuvent pas construire un sens uniquement parce que le sens est imposé. Ils le construisent pas à ce moment-là. Ils le reçoivent, ils l'assimilent ou pas, mais ils le construisent pas.
- 588 JPR C'est paradoxal, ouais. Pour le recevoir, il faudrait le concevoir.

L'intervention de JPR mettant l'accent sur la nécessité d'impliquer les élèves pour « concevoir » le sens fait écho à une intervention précédente au cours de laquelle il rend compte à ses collègues d'une expérience qu'il a mis en place dans ses cours d'arts plastiques, « suite aux confrontations avec certains collègues, en arts plastiques » (526JPR). Il présente ensuite l'expérience menée : « donc, en début de chaque cours d'histoire de l'art, je mets une œuvre, et puis je prends au sort trois élèves, qui viennent devant, discuter sur cette œuvre, entre eux » (*Ibid.*). A la question posée alors par IC, « et c'est ce que faisait A.S., alors, c'est ça ? » (529IC), JPR lui répond : « voilà, c'est ce que faisait A.S., mais je le fais même sur les cours de, que je fais à la fac, ça marche très très bien ». Nous avons précisé *supra*⁹⁶ que nous reviendrions sur l'adhésion de JPR au mode de fonctionnement expérimenté par ASGR dans le cadre d'une séance d'arts visuels dans la mesure où, lors de l'ACC, JPR s'était montré alors particulièrement critique. Quatre mois séparent la controverse ayant impliqué JPR et ASGR au sein du collectif PAP de son intervention au cours du RAC réunissant les membres du collectif DLAC. Nous constatons dans l'extrait suivant un changement de cap assez radical dans les propos de JPR qui dupliquent quasi mots pour mots par endroits les réflexions antérieures de ASGR pourtant décriées lors de l'ACC :

- 532 JPR Ça marche très très bien, et les élèves se, sont, c'est très riche, les dialogues. Alors au début je demande qui est volontaire, personne n'est jamais volontaire, j'en tire au sort trois, ça marche à tous les coups, ils viennent, et ils parlent, et ils disent des choses intelligentes. Très compliqué aussi pour pas que les autres rebondissent pendant cinq minutes, chrono, cinq minutes, allez vous échangez. Il y a pas juste, il y a pas des choses justes ou des choses fausses à dire, c'est l'échange qui compte et c'est par le lien, et c'est les élèves qui vont créer le contenu en fait. Alors, une fois que c'est terminé, des fois je, j'en reparle même pas, ou donc, ou je reprécise certaines choses ou les autres posent une ou deux questions mais c'est tout. Mais c'est le fait de venir là. Et d'avoir la liberté de parler, tout en y étant contraint puisque, ils viennent, ils sont obligés de parler. Après je les évalue pas, hein, sur ce, sur cette partie-là, hein. Mais ça marche très très bien. Je fais ça, seconde, première, terminale. Alors ça prend cinq minutes, et c'est, et c'est très très riche.

Alors que JPR semble avoir incorporé dans sa propre pratique une expérience menée par l'une de ses collègues quelques mois auparavant, VG se projette dans une phase de

⁹⁶ Voir Chapitre 11. Section 4.3. Bilan de l'arrêt sur controverse. Des déplacements perceptibles.

réappropriation des pratiques initiées par ses collègues : « du coup je me dis que je ferai sans doute pas la même chose cette année dans la manière d'aborder le film ou - j'essaierai de tirer profit de ce que j'ai vu aujourd'hui, là. Et je pense qu'on va tous faire comme ça » (291VG).

La circulation ainsi établie entre les différents temps du protocole de recherche, voire la présence de jeux de porosité entre les différents collectifs, rend perceptible un processus de conversion du regard et de la réflexion plus particulièrement chez deux des enseignants ayant participé à l'ensemble des phases de travail, à savoir JPR et VG. Nous interprétons ce processus de conversion, activé, réactivé par les temps d'échanges entre les membres des collectifs et les phases de confrontation, d'étonnement, de frictions, de découverte ayant ponctué l'ensemble des interactions comme un indice du développement de leur propre activité. Nous parlerons ici plus précisément d'un développement de marges de manœuvre personnelles renvoyant pour rappel à la mobilité fonctionnelle de chaque sujet puisée et activée au sein de l'énergie potentielle du travail collectif (Clot et Simonet, 2015).

Cela étant dit, d'autres temps d'échanges au cours du RAC vont contribuer à nourrir le développement de marges de manœuvre collectives des enseignants. Ces derniers vont en effet identifier et caractériser en fin d'entretien un problème que nous qualifierons de problème commun. Son identification va les amener, à partir d'une mise en réflexion collégiale, à projeter et partager des pistes de remédiation possibles qui seront reprises pour être discutées et ajustées lors de la phase de remise au travail.

1.4.2. Absence d'institutionnalisation du processus collectif

Si les temps de formation internes qui ont réuni l'équipe enseignante ont pu ouvrir la voie au croisement de certaines pistes de travail, ce n'est que lors du RAC, à travers les extraits des séances de cours projetées, que les enseignants se rendent compte de la présence de convergences effectives. Dans le livret du RAC mis à disposition des enseignants (Annexe B.d.39), l'inventaire des scènes filmiques analysées avec les élèves ainsi que des arrêts sur image effectués en cours rend visibles de nombreuses convergences d'approche des binômes qui jusque-là n'avaient pas été détectées ni de fait investies. En consultant le livret, les enseignants se rendent compte par exemple que la scène du recrutement, tout comme une image extraite de cette même scène, ont été exploitées dans cinq des sept séances filmées, soit par sans qu'aucun partage d'idées ou

de procédures de travail, en dehors des temps de concertation propre à chaque binôme, n'ait été impulsé.

A ainsi été identifié, alors même que l'équipe enseignante s'est constituée autour de motivations communes, un déficit de mutualisation pérenne des outils et des expériences de chacun. MD, enseignante d'espagnol et référente culture, pointe une absence d'institutionnalisation du processus collectif au sein de la culture de l'établissement :

- 137 MD C'est ce qui nous manque, pas seulement à cette échelle, pas seulement à l'échelle de ce projet, ce qui manque c'est la communication entre les différents acteurs de l'établissement, des différents projets qui sont faits, et de partager par rapport à ces projets, et de raccorder aux autres projets que ceux qu'on fait et de ce qu'on en tire et - du partage tout simplement.

Prenant appui sur les échanges des enseignants à ce sujet ainsi que sur les observations opérées au fil des captations filmiques, nous avons identifié dans ce milieu de travail consacré au DLAC la présence de flottements dans la mise en réseau et la diffusion de ressources potentiellement partageables par l'ensemble de l'équipe enseignante. Nous avons qualifié ces espaces de travail laissés en friche par les enseignants de zones blanches dans la mesure où un certain nombre de connexions inter-enseignants sont restées inactivées. Le constat que MD formule au cours de la première heure du RAC va être repris par sa collègue VG en fin de réunion :

- 661 VG C'est-à-dire qu'on a un questionnement, comment déployer la parole de l'élève ?
662 DD Voilà.
663 VG Et peut-être que chaque année, à chaque fois qu'on fait, par exemple Lycéens au cinéma ou autre chose d'ailleurs, ça peut être un autre truc dans l'année, si on, on, on a trouvé une pratique et on a l'impression qu'elle fonctionne bien
664 CHB Voilà, c'est ça que je voulais dire.
665 VG Et bien, on l'échange pas, c'est ça qui est dommage.

L'attention de VG se resserre ici sur la question de leur pratique professionnelle. Au problème initial – comment déployer la parole de l'élève ? – vient s'annexer un problème connexe, celui d'un déficit de partage d'expérience. Les propos de VG marquent alors un changement d'orientation de la réflexion du collectif, du problème co-constitué et débattu du déploiement de la parole des élèves à l'évocation d'une démarche conjointe de recherche de solutions autour des pratiques effectives des enseignants.

1.4.3. Mise en perspective d'un travail partagé à inventer

Les échanges qui vont suivre donnent à entendre la genèse d'une réflexion collective en mouvement. Tout comme l'accès aux réunions de travail des binômes avait été

l'occasion de pénétrer dans les coulisses du travail des enseignants, l'écoute des tours de parole qui suivent nous permet de saisir les prémices d'une réflexion collégiale s'attaquant à un versant de leur travail jusque-là inexploré :

- 665 VG Et bien, on l'échange pas, c'est ça qui est dommage. C'est-à-dire à ce moment-là, il faudrait qu'il y ait peut-être quelqu'un, ou quelques personnes qui se chargent de, de tenir à jour une espèce de, je sais pas, moi - de
- 666 JPR De carnet de bord.
- 667 VG De registre ouvert, non, pas de registre, je sais pas, il faudrait trouver un mot sympathique.
- 668 JPR Un cahier de doléance mais en mettant autre chose à la place de doléance... *Rire*
- 669 VG Non, c'est pas des doléances, non mais il faudrait trouver un mot sympa, quoi. Un espèce de
- 670 CHB Un carnet de pratique
- 671 VG Oui mais moi carnet, je sais pas
- 672 JPR Un recueil de pratiques
- 673 VG Un recueil, voilà, comme un recueil de poésie. Une anthologie. Une anthologie de pratique.

Lors des différents tours de parole, les enseignants sont à la recherche d'un terme visant à définir un support de travail commun. Ils tournent autour d'un mot qui n'existe pas encore (« une espèce de » (665VG) ; « il faudrait trouver un mot sympathique » 667VG) et dans leur recherche lexicale se raccrochent aux mots prescriptifs de leur métier. C'est ainsi que l'enseignant d'arts plastiques fait référence au carnet de bord (666JPR) – le carnet, de travail ou de bord, faisant partie intégrante de sa discipline. Sa proposition n'emporte pas l'adhésion de sa collègue de français (671VG) qui va se rabattre sur le connu de son champ disciplinaire en réagissant favorablement à la proposition du mot « recueil » émise alors par JPR (673VG). Hybridant les différentes propositions émises par ses collègues avec une terminologie en adéquation avec les normes lexicales de sa discipline, VG jette son dévolu (673VG) sur une formulation venant clore les tours de parole consacrés à cette quête lexicale. Sa pensée passe du mot « recueil » à celui d'« anthologie » avant de venir se fixer sur une dernière formulation : une « anthologie de pratique ». Le mot représentant « l'unité vivante du son et de la signification » (Vygotski, 1985, p. 35), la dimension mouvante et tâtonnante de la recherche lexicale dans laquelle s'engagent alors les enseignants nous semble intéressante à pointer dans la mesure où elle témoigne de la maturation d'un concept (*Ibid.*) non encore stabilisé.

La concertation collégiale de l'équipe enseignante autour de la recherche d'un terme *et* d'une pratique qui leur seraient communs amène les enseignants à investir des marges de manœuvre collectives et organisationnelles (Clot et Simonet, 2015). Les problèmes identifiés au cours des différents temps d'échange en viennent, au contact du vivant et aux

prises avec le milieu de travail constitué, à se transformer en ressources potentielles pour l'agir professionnel. L'extrait qui suit témoigne de la mise en mouvement d'un genre professionnel en construction :

- 690 CHB Non, c'est comme une - par exemple, par exemple, je sais pas, on comprend que, c'est bien la parole de l'élève mais que, quand même ils veulent aussi avoir des outils, et comment on fait cette rencontre ?
- 691 IC C'est ça, exactement, tout à fait.
- 692 CHB Par exemple quelqu'un peut trouver un jour, voilà, ah ben, je fais ça, j'introduis les outils comme ça, et puis il le laisse aux autres et puis
- 693 VG Et ça il faut qu'il puisse le poser quelque part pour que les autres puissent être au courant. Parce que notre problème, on le sait bien, c'est, là, aujourd'hui on se réunit, mais on n'a pas beaucoup d'endroits où se réunir, on n'a pas beaucoup de moments. Si on n'a pas un endroit, ne serait-ce que, je sais pas, moi, un lien avec
- 694 MD Un Drive, c'est le seul moyen.
- 695 VG où on puisse le mettre, on l'échangera jamais, ou alors on l'échangera qu'en tout petit groupe.
- 696 JPR On est bien d'accord, il faudrait une heure où personne n'a cours pendant la semaine, et où on pourrait se retrouver tous ensemble. Ça c'est dans l'idéal.
- 697 DD Oui mais c'est compliqué à mettre en place, l'échange en direct.
- 698 IC Mais l'échange tel qu'il est là
- 699 MD Ah mais oui, mais ça c'est le top.

Les zones blanches précédemment évoquées révélant un déficit de mutualisation pérenne des outils et des expériences de chacun sont ici investies par le collectif qui s'attelle à inventer conjointement des solutions permettant de relayer de façon lisible et active le travail réalisé *in vivo*. L'amorce de réflexion collégiale qui se profile autour de la constitution de nouveaux espaces-temps à définir et à investiguer témoigne de l'activation d'un processus effectif de renormalisation du travail collectif laissé dans l'ombre par les textes prescriptifs.

Ce temps d'analyse contribue à éclairer en partie l'une de nos questions de recherche : dans l'expérimentation partagée de ces temps de rencontre avec l'œuvre cinématographique, quels indices du développement de l'activité individuelle et collective identifier ? Les indices de développement que nous avons identifiés prennent appui sur l'explicitation collégiale d'un double problème : comment déployer la parole des élèves et comment mutualiser les dynamiques effectives de travail ? Une fois co-constitué ce double problème, le collectif va chercher dans une même dynamique discursive à co-constituer des solutions en se projetant dans des lieux de travail permettant le partage d'expériences et en envisageant des espaces où déposer des ressources de travail à partager là aussi.

Le recours en fin du RAC au conditionnel présent (696JPR) marque une projection de la réflexion des enseignants sur laquelle nous avons alors pris appui pour proposer au collectif un autre temps de travail :

- 699 IC (...) on peut, dans le cadre du protocole de recherche, considérer qu'on continue ponctuellement, peut-être un temps de - où on se retrouve, là, à l'issue de cette réunion d'aujourd'hui, se dire, mettre en perspective dans quelques semaines, voilà, on se retrouve pour pouvoir réfléchir à ça et avoir du temps dégagé pour, de pas le faire entre deux cours, et puis après, vous expérimentez avec vos classes - on peut envisager ça
- 700 VG Il faudrait que ce soit quand on aura cette année à nouveau utilisé peut-être une première fois Lycéens au cinéma, avec un des films, et peut-être justement trouver une occasion d'essayer de trouver de nouvelles pratiques, inspirées de ce qu'on a vu, de ce qu'on a entendu, de ce qu'on a partagé aujourd'hui.

Pour prolonger les remarques et réflexions ayant nourri le retour au collectif, un temps de remise au travail de l'équipe enseignante a été alors organisé.

2. Etape 7 (Suite) : de l'entretien préalable à la remise au travail

La phase de remise au travail concernera le seul collectif DLAC. Nous avons précisé lors de la présentation de notre démarche d'analyse que l'équipe enseignante participant au DLAC pour l'année 2018 tout comme au protocole de recherche était une équipe en partie renouvelée, avec deux nouvelles recrues : une professeure de français (CHB) et une professeure documentaliste (LD) tout juste affectée. L'activité réflexive développée lors du RAC va être remise en circulation (Daniellou, 1996) quelques jours en amont d'une projection du second film du DLAC programmé pour l'année scolaire 2018-2019.

Pour maintenir mais aussi partager la mémoire du collectif avec les nouvelles recrues, un document de synthèse faisant suite au RAC avait été envoyé aux participants quelques jours avant la phase de remise au travail (Annexe B.d.41). Etaient consignés dans ce document :

- Les différentes étapes de travail qui avaient ponctué le RAC, comme la présentation du document RAC, la présentation des enjeux du RAC, les extraits audio et extraits vidéos projetés etc.
- Les temps de discussion et contenus des échanges, comme les questions posées, les difficultés énoncées, les frottements et divergences d'approche, les points de discussion, remarques, questionnements, réactions, les mises en perspective et axes de réflexion possibles. La restitution de la trame du RAC intégrait des extraits des propos tenus par les membres du collectif de façon à maintenir un lien vivant

avec la dynamique des échanges passés tout en montrant également l'importance accordée à la parole de chacun et à son rôle dans l'avancée du travail.

2.1. Mise en regard des trois temps du protocole de recherche

Pour traiter les données de cette remise au travail nous avons procédé de la même manière que pour l'entretien préalable et le retour au collectif (Figure 57). Nous sommes partie des unités thématiques initiales et avons procédé par niveaux de condensation successifs pour parvenir à caractériser les objets du discours de la remise au travail avant de confronter les résultats aux résultats antérieurs. L'application d'un codage chromatique a permis de repérer les glissements, apparitions, disparitions de certaines unités thématiques. La mise en regard s'est ainsi élargie en mettant en vis-à-vis trois temps collectifs du protocole de recherche.

2.1.1. Déplacements des préoccupations

A la lecture de la figure confrontant les trois temps collectifs du protocole de recherche, si nous portons notre attention sur les objets du discours abordés lors de la remise au travail, nous constatons que les unités thématiques consignées dans le graphique en secteurs 1 ont disparu et que deux des cinq unités thématiques inventoriées dans le graphique en secteurs 2 se sont maintenues. Il s'agit des unités thématiques relatives :

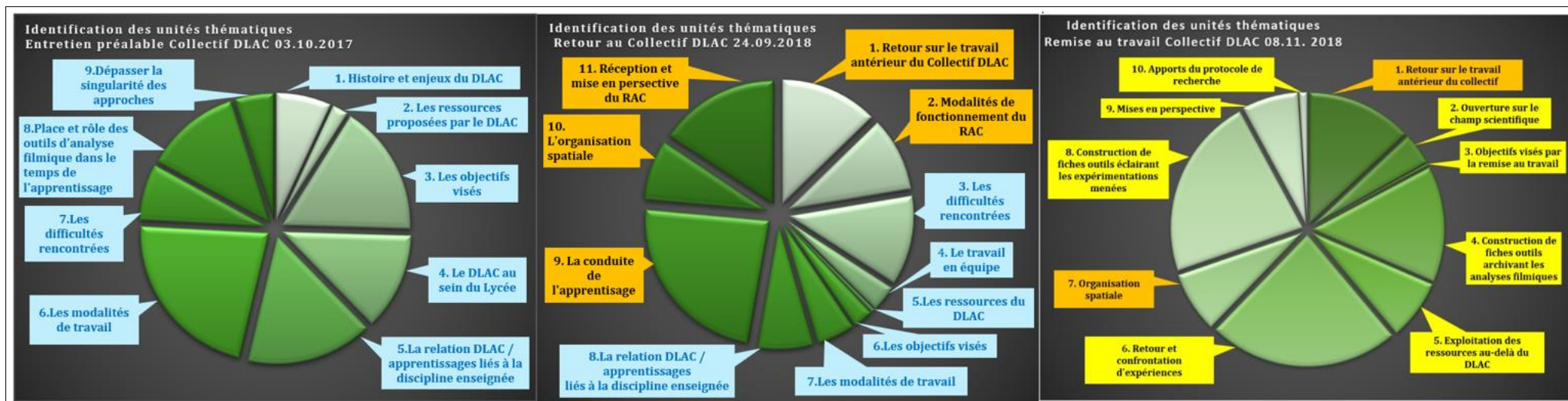
- Au retour sur le travail antérieur du DLAC (#1).
- A l'organisation spatiale (#7).

De nouveaux objets du dialogue (en jaune dans le graphique en secteurs 3) font leur apparition. C'est ainsi qu'au cours des échanges les unités thématiques suivantes ont été abordées :

- Ouverture sur le champ scientifique (#2).
- Objectifs visés par la remise au travail (#3).
- Construction de fiches-outils archivant les analyses filmiques (#4).
- Exploitation des ressources au-delà du DLAC (#5).
- Retour et confrontation d'expériences (#6).
- Construction de fiches-outils éclairant les expérimentations menées (#8).
- Mises en perspective (#9).
- Apport du protocole de recherche (#10).

Figure 57

Les objets du discours de l'entretien préalable à la remise au travail



Les contenus discutés par le collectif de travail sont marqués par un déplacement des préoccupations. De nombreux temps de réflexion revisitent leurs pratiques et postures professionnelles (#6) au regard des apports du protocole de recherche (#10) ainsi que de son histoire (#3). Les ouvertures effectuées sur le champ scientifique (#2), ainsi que sur le collectif PAP (#6) *via* la projection d'un extrait de la séance expérimentale menée par ASGR vont engager le collectif à se questionner sur la nature des supports et des ressources de travail à élaborer pour nourrir leur travail. L'ensemble des propositions ainsi que des points de discussion ayant été débattus a été comme pour le RAC consigné dans un document de synthèse envoyé en aval de la réunion à l'équipe enseignante. Accompagnant le document de synthèse, l'ajout du verbatim de ce temps de remise au travail visait à permettre aux enseignants n'ayant pas pu participer à la réunion d'accéder à la teneur des échanges.

2.2. Elaboration de ressources de travail à partager

Un temps conséquent de cette remise au travail va être consacré à l'élaboration de ressources partageables et diffusables à destination des enseignants et des élèves. Il a été ainsi décidé par le collectif, à la confluence de ce qui peut s'apparenter à une zone de développement potentiel, d'investir les zones blanches précédemment évoquées et laissées jusqu'alors en friche. De nombreuses propositions ont alors été évoquées et discutées.

2.2.1. Favoriser et rendre visible la cohérence des pratiques

Il a ainsi été question :

- (#1) D'élaborer une fiche rendant compte des manières dont chacun exploite les films, les extraits etc. de façon à laisser une trace du travail partageable par tous les enseignants (3MD).
- (#2) De créer une plate-forme de données en ligne destinée aux enseignants, avec un archivage des expériences passées, des modalités de travail ayant fonctionné – une sorte de « boîte à idées » (3MD).
- (#3) De créer un espace de partage enseignants et élèves avec des ressources en ligne de type Padlet ou Drive (7MD ;151DD). Différents types de contenus pourraient être mis en ligne : du vocabulaire d'analyse filmique (en français,

allemand, espagnol et anglais) ainsi que des supports visuels pour en illustrer le sens.

- (#4) De créer un onglet Cinéma sur le site du Lycée avec des liens permettant l'accès aux fiches Ecla, au site Ciclic ainsi qu'à des extraits filmiques sur YouTube (114JPR).
- (#5) De mettre en ligne les productions des élèves (183JPR ; 186DD).
- (#6) D'aménager au CDI un espace qui soit à la base un coin lecture et qui puisse se transformer en espace Cinéma, avec un écran (418LD).
- (#7) D'intégrer sur le portail du CDI un répertoire de ressources (externes) avec un lien sur le site du Lycée menant à ce répertoire (475LD).
- (#8) De diffuser au CDI des informations relatives au DLAC, sur des supports de type grilles (492IC ; 493LD).
- (#9) De renouer avec la tradition des sonneries d'inter classe avec des extraits de musiques de films (498MD).
- (#10) D'acquérir des grandes affiches de cinéma à mettre dans les salles ou dans différents lieux du Lycée (504MD).
- (#11) De mettre en ligne des petites capsules audio ou vidéo avec les retours des élèves sur le dispositif Lycéens au Cinéma - Rubrique « Avis d'élèves » (514IC).

L'émergence au fil des échanges de nouvelles pistes de travail possibles témoigne de la manière dont le collectif en vient à réorganiser son milieu de travail, un milieu de travail élargi incluant élèves et enseignants impliqués dans le DLAC. Si certaines des interventions se concentrent sur l'élaboration d'outils de travail à partager de types fiches de travail destinées aux enseignants (#1), documents d'analyse filmique (#3), répertoire de ressources (#7), une grande partie des échanges vise à rendre visible au sein de l'établissement l'ensemble d'un travail effectué passant jusqu'alors inaperçu. La création d'indices sonores (#9), visuels (#10) ainsi que l'aménagement d'espaces virtuels (#3 ; #4 ; #5 ; #8 ; #11) contribuant à donner accès à des films, ressources, réalisations et réflexions liées à la culture cinématographique sont mis en discussion, tout comme l'aménagement d'espaces physiques au sein de l'établissement (#6 ; #8). La volonté de rendre ainsi visible l'invisibilité du travail effectué jusqu'alors par les enseignants comme par les élèves (#3 ; #5) passe par l'investigation d'espaces de diffusion reconnus par la communauté éducative. En passant par un canal de diffusion commun à l'ensemble des enseignants pour rendre visibles et lisibles les pratiques passées ou en cours afin de servir

les orientations des séances futures (#2) apparaît ici comme une solution co-constituée par le collectif suite au constat établi lors du RAC d'un déficit de mutualisation des pratiques enseignantes.

Les investigations menées par le collectif de travail et les ressources produites dans leur sillage peuvent être appréhendées comme des indices possibles d'un pouvoir d'agir renouvelé centré sur l'élaboration de gestes professionnels contribuant à dynamiser et consolider en les institutionnalisant les temps de rencontre avec l'œuvre. L'inventaire établi *supra* des propositions de partages d'outils et de démarches ne doit cependant pas occulter les temps de discussion, voire les divergences ayant ponctué les interventions.

2.2.2. Mises en discussion des procédures de travail à venir

En tout début de réunion une des enseignantes assurant également la mission de référente culture dans l'établissement explique avoir élaboré un document de travail faisant suite aux réflexions et propositions émises lors du RAC : « j'avais commencé moi à travailler sur une fiche justement pour que chacun puisse mettre comment il avait exploité le film, les extraits, et qu'on puisse justement faire une banque de données en ligne où chacun pourra aller puiser les exemples exploités par les autres » (3MD). Alors qu'elle en présente les caractéristiques et en précise l'intérêt (« si chaque enseignant remplissait ce tableau de bord ou autre, à modifier, ça laisserait une trace et on pourrait aller puiser des exemples » 3MD), les échanges du collectif vont en discuter l'orientation. S'agit-il d'élaborer une fiche par film en pointant des informations techniques ou de quitter le registre d'une compilation de données par film pour privilégier les démarches mises en œuvre ? Une grande partie de la réunion va porter sur les critères de sélection des fiches, selon qu'elles seront centrées sur des informations spécifiques à un film analysé (« On a des entrées par film, et après, on met ce qu'on a fait par film »²¹⁵JPR) ou qu'elles mettront l'accent sur les modalités de travail expérimentées (« Faire des démarches, quoi. Des démarches - une fois peut-être tu fais ça, et tu peux dire, ben, voilà - »⁷¹CHB). L'une des enseignantes ayant récemment intégré le DLAC va revenir lors de différents échanges sur la nécessité de collecter en priorité les types de démarches expérimentées plutôt qu'inventorier des données techniques pour chaque film diffusé :

- 223 CHB Moi je suis pas trop d'accord - Je trouve que c'est un peu réducteur fiche par film.
En fait, moi ce qui m'intéresse dans ça, c'est une démarche.
- 224 DD Oui mais tu n'as pas forcément la même démarche pour chaque film.

- 225 CHB Mais si. Mais tu peux.
 226 DD Tu peux mais tu n'es pas obligée.
 227 CHB Mais tu n'es pas obligée.
 228 FG C., ce que je veux dire c'est que ... *montre la fiche* ...là par exemple, comme on te demande quels sont les extraits que tu ...
 229 CHB Et ben c'est pour ça que cette fiche elle me conviendrait pas tout à fait, je mettrai au début démarche.
 230 FG Oui
 231 CHB Comme ça, on dirait, tiens, qu'est-ce qu'on fait, qu'est-ce qu'on peut avoir comme démarche, et ensuite, on peut avoir les deux, tu vois ça peut
 232 FG Oui, mais pour moi c'est des choses différentes.
 233 CHB Ah bon
 234 FG D'un côté, il y a
 235 CHB Oui
 236 FG les démarches, et tout ça, boîte à idées, et après il y a ces fiches-là, par film, et
 237 CHB Ah, oui, ça peut ... c'est différent.
 238 FG qui peuvent être réutilisées si jamais on étudie le film et qu'on veut savoir comment
 239 CHB D'accord. Oui, on peut dissocier ça.

Si à l'issue des échanges, un consensus se forme autour de l'élaboration de deux types de fiches, une forme d'insatisfaction demeure dans l'esprit de quelques enseignants (« On se sent un peu à l'étroit quand même dans la fiche »249CHB). Certains enseignants vont pointer l'importance de préserver la dimension « expérimentale » (245JPR) des séances dédiées aux temps de rencontre avec l'œuvre et insister sur l'intérêt d'amener les élèves à comprendre « que le tâtonnement fait partie de leur apprentissage » (435CHB).

Au-delà des divergences évoquées, il ressort des différents pôles de discussion qu'un glissement s'est produit au fil des réunions collectives, d'une attention centrée sur la nécessaire maîtrise d'outils d'analyse filmique lors de l'entretien préalable vers la création d'outils contribuant à ressourcer l'écosystème du milieu de travail en redessinant les marges de manœuvre personnelles, collectives et organisationnelles du collectif.

2.3. Remise en jeu des problèmes co-constitués

Dans le mois qui a suivi ce temps de remise au travail, l'enseignante de français qui s'était montrée soucieuse de partager la nature des démarches expérimentées avec les élèves lors des séances consacrées au DLAC (CHB) va s'engager dans un processus de réappropriation des préoccupations débattues lors de cette réunion. Pour ce faire, elle élaborera un dispositif de cours faisant la synthèse entre expérience collective du débat et travail d'analyse par petits groupes. Lors de la phase de remise au travail, elle avait évoqué une possible expérimentation à venir, en aval de la projection du film *M le maudit* :

- 56 CHB C'est ce qui nous manque, pas seulement à cette échelle, pas seulement à l'échelle de ce projet, ce qui manque c'est la communication entre les différents acteurs de l'établissement, des différents projets qui sont faits, et de partager par rapport à ces projets, et de raccorder aux autres projets que ceux qu'on fait et de ce qu'on en tire et - du partage tout simplement.

Au cours d'un entretien effectué juste avant la séance consacrée à l'analyse filmique de *M le maudit*, elle explique avoir construit, suite aux échanges du collectif, un dispositif « un peu hybride » et « inédit » pour elle et pour ses élèves :

- 56 CHB J'ai imaginé en fait un dispositif un peu hybride. Avec une disposition par groupe de quatre élèves et la possibilité de débattre en cercle par rapport à l'écran qui est donc au centre. Ce qui risque d'être un peu étonnant pour eux c'est que je vais m'abstenir de faire une synthèse, de reformuler. Je pense qu'il va falloir que je me retienne d'intervenir, d'avoir ce rôle-là. C'est inédit pour moi et c'est inédit pour les élèves.
- 57 IC Et qu'est-ce qui t'a donnée cette envie de mettre en place quelque chose qui soit inédit ?
- 58 CHB Ben c'est quand on a - enfin, nous avons discuté précédemment. On s'est dit qu'est-ce qu'on pourrait mettre en place en rapport avec la parole de l'élève, donc, je me suis dit, tiens, quel dispositif pourrait euh susciter cette parole et aussi impliquer mon enseignement ?

Dans une section précédente⁹⁷, nous avons analysé l'ACS de CHB. Nous souhaitons revenir plus précisément sur la nature du dispositif « un peu hybride » imaginé par CHB après qu'un certain nombre de questions aient été discutées lors de la phase de remise au travail (58CHB).

2.3.1. Une construction de séquence à la croisée de deux collectifs

L'hybridation dont il est question concerne le dispositif spatial mis en place par CHB pour impliquer les élèves dans un processus d'enseignement – apprentissage mêlant travail collectif et travail en petits groupes. Une modulation du cadre matériel de travail a été expérimentée avec un groupe de 16 élèves réuni pour une séance d'une heure en aide personnalisée (Figure 58).

Pour la phase de travail collectif les élèves s'installent autour des tables disposées en U de façon à être face à l'écran de projection lors de la diffusion des extraits filmiques tout en ayant accès à une vue d'ensemble sur le groupe pour les phases de débat. Pour la phase de travail en petits groupes, les tables ne changent pas, seuls quelques élèves se déplacent

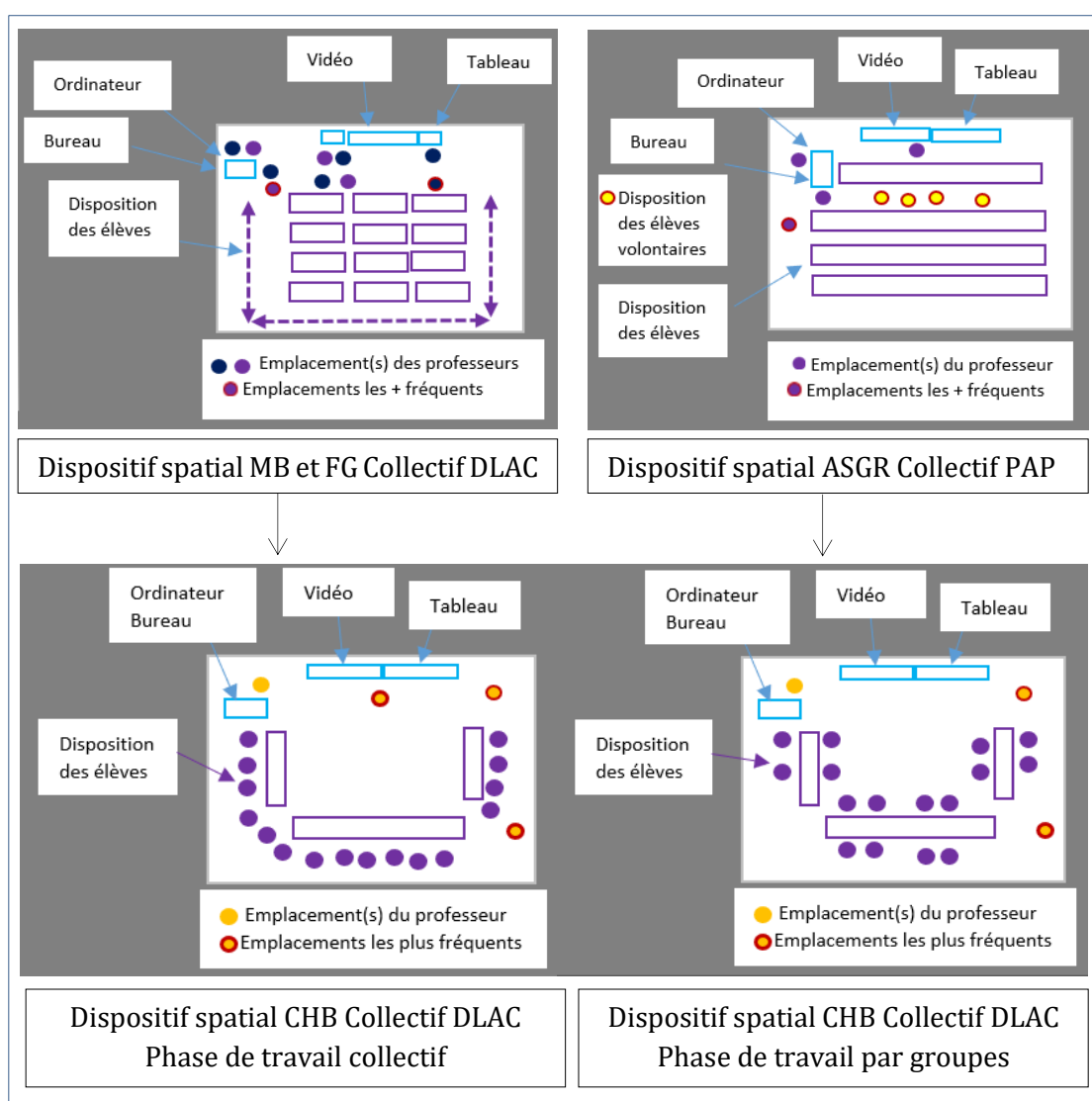
⁹⁷ Voir Chapitre 11. Section 1.4.6. « *En fait ça déconstruit* »

pour s'installer non plus face à l'écran mais face à leurs camarades afin d'échanger entre pairs et de préparer la phase de mise en commun des idées.

Les opérations de spatiogenèse mises ainsi en place par CHB permettent aux élèves d'entrer dans une double phase de travail : « d'abord il y a un échange entre les élèves avant euh de s'exprimer sur la séquence. La séquence est montrée et par petits groupes les élèves vont parler entre eux de la séquence. Ils vont même pouvoir prendre des notes sur un petit support mais des notes très succinctes, des mots peut-être qui vont leur permettre de s'exprimer en grand groupe » (26CHB).

Figure 58

Séance de CHB. Modulation des indicateurs spatiaux et organisationnels



La double disposition spatiale ainsi instaurée dans le temps d'une même séance de cours vise à travailler conjointement deux objectifs qui avaient été identifiés lors des précédentes réunions comme étant complexes à atteindre avec l'ensemble des élèves :

12	CHB	Donc, en fait bon ma visée c'est de développer la capacité d'expression des élèves, en fait développer deux choses, euh, leur capacité d'interprétation euh de, de séquences cinématographiques
13	IC	Hmmm, hmmm.
14	CHB	Et dans un deuxième temps la capacité d'écoute et de débat - voilà - dans un espace d'un petit groupe de seize élèves, durant une heure en aide personnalisée.

En établissant des jeux d'ouverture et de fermeture spatiales, CHB cherche à résoudre un problème évoqué lors du RAC et lors de la remise au travail : comment amener l'ensemble des élèves à débattre, y compris aux plus réservés ? Dans le dispositif mis en place par CHB, les élèves préparent l'échange à venir à partir d'un travail en petit groupe moins impressionnant pour certains d'entre eux. CHB opère ainsi une synthèse entre la séance visionnée de MB et FG au cours de laquelle les élèves, installés dans la classe sans être attablés, interagissaient autour des extraits filmiques projetés, et la séance d'une des enseignantes du collectif PAP présentée lors de la phase de remise au travail et au cours de laquelle un petit groupe d'élèves était invité à épuiser son propos autour d'une projection d'œuvres. La synthèse spatiale et procédurale ainsi activée intègre également une part d'ajustement liée à ses propres préoccupations :

- 136 CHB Ben ils ont < *Montre un document* > une fiche comme ça qui s'intitule Réflexions au débat. Donc j'ai - cette idée de réflexions est importante. Et de débat. Je pose les scènes, ils vont mettre leur nom pour en garder une trace. Et ils vont écrire des, des supports peut-être à la parole - voilà.
- 137 IC Là ils vont écrire un peu
- 138 CHB Voilà, ils vont écrire un peu. Et ça c'est une, c'est une feuille pour quatre. Parce qu'en fait j'ai remarqué, en fait c'est vraiment un travail de groupe. Je pense qu'une feuille pour quatre ça va fédérer un petit peu leur parole. Si chacun s'éloigne dans sa feuille - voilà.
- 139 IC D'accord. Et quand tu mets par exemple là, dire ses impressions, se poser des questions, faire des hypothèses etc., ça c'est des expressions - qu'on retrouve par exemple dans le programme de français ?
- 140 CHB Tout à fait. Voilà. C'est cette partie qui ressemble à la littérature et la seconde partie débattre, qui pourrait aussi être mais qui - finalement on prend pas souvent le temps de la développer.

A travers ses remarques, CHB donne à entendre les nouvelles règles du jeu didactique qu'elle cherche à élaborer pour engager les élèves dans une dynamique d'apprentissage nouvelle consécutive à sa participation au Retour au collectif ainsi qu'à la phase de remise au travail. Elle rend ainsi perceptibles les effets de ce temps de réflexion collégial sur sa propre mobilité fonctionnelle.

3. Synthèse

Revenant sur l'ensemble des données analysées au cours de cette double mise en regard, nous en proposons ci-après un récapitulatif (Tableau 38). Nous avons cherché à rendre compte à travers l'élaboration de ce schéma des jeux de circulation activés par notre intervention-recherche entre immersion dans le terrain et émergence de pistes de réflexion. Pour ce faire, nous sommes revenue sur les différentes étapes de notre démarche d'analyse (colonne de gauche : lecture de ① à ④) ainsi que sur les points de réflexion identifiés (colonne centrale : lecture de bas en haut), tout en opérant des ouvertures (Colonne de droite : lecture de bas en haut des éléments numérotés) sur des temps ou événements de travail reliés à l'historicité du collectif.

Tableau 38

Mise en mouvement de différents temps et résultats de la recherche

④	Mise en regard Entretien préalable ↓ Retour au collectif ↓ Remise au travail	Glissement outils d'analyse filmique (EP) → communauté discursive (RAC) → cocréation d'outils de travail à partager (RAT) ² Emergence de nouvelles problématiques autour de la nature des outils coconstruits (recherche d'efficacité et/ou de sens) Rendre visible l'invisibilité du travail partagé dans l'établissement Co-élaboration de ressources de travail (physiques et virtuelle) ¹	² Revitalisation de l'écosystème didactique et de l'écosystème du milieu de travail + remise en jeu des problèmes co-constitués (CHB) ¹ =activation d'une zone de développement potentiel
③	Du point de vue des pratiques enseignantes Mise en regard Entretien préalable ↓ Retour au collectif	Bascule du travail du collectif vers la recherche conjointe de solutions → processus de renormalisation du travail collectif ⁶ Identification d'un problème commun → déficit de mutualisation des ressources et expériences de travail (Zones blanches) Réappropriation effective ⁴ et réappropriations à venir ⁵ de modalités de travail discutées / disputées Donner plus de liberté aux élèves mais aussi à soi-même ³ Elargissement du champ de vision professionnel ² Ouverture sur la diversité des pratiques d'enseignement ¹	⁶ = marges de manœuvre collective et organisationnelle ⁴ Marges de manœuvre individuelles (JPR) ⁵ (VG) ³ Part d'autocritique // ACS (VG) ² Résurgence de questionnements antérieurs (ACC) ¹ Satisfecit professionnel
②	Retour sur l'action en contexte	MB et FG → Co-construction de positions discursives en situation autour d'extraits filmiques choisis par les élèves ² VG → Modèle de stratégie structurée autour de schémas d'action répartis dans le temps et dans l'espace de façon prédéterminée ¹	Divergence dans la ventilation des rapports de place Graduation distincte des actions de régulation ¹ et de dévolution ²
①	Du point de vue des pratiques d'enseignement Mise en regard Entretien préalable ↓ Retour au collectif	Création d'un écosystème générant un nouveau rapport culturel aux objets de savoir investis ⁵ Ouverture d'un espace socio-discursif de partage de significations ⁴ Désolidarisation élèves / tables ³ Reconfiguration du cadre matériel de travail ² Relations interlocutives revisitées ¹ Renormalisation en situation des opérations de topogenèse Nouvelles préoccupations → interactions langagières	⁵ = attitude d'audiovision et covision ⁴ = système de valeur du partenaire culturel (SG – Entretien préalable) ³ = événement discursif remarquable (VG) ² = préoccupations du collectif PAP ¹ Projet d'une séance expérimentale impliquant élèves et enseignant dans de nouveaux rapports de place (CHB)

CHAPITRE 13. Discussion

1. Préambule

Cette recherche-intervention a pris appui sur la demande du proviseur d'un établissement souhaitant, en concertation avec la référente culturelle et deux équipes enseignantes partageant les mêmes préoccupations, impulser une dynamique professionnelle coopérative autour de la rencontre avec l'œuvre.

Le contrat de collaboration de recherche établi alors avec le partenaire avait permis de préciser les enjeux initiaux d'une étude ainsi nommée : *élaboration d'un continuum culturel au sein d'une communauté de pratique implantée en milieu rural*. L'établissement partenaire de cette coopération souhaitait plus précisément développer et installer de façon pérenne une synergie entre équipes disciplinaires - Arts Plastiques et Arts visuels - et interdisciplinaires – Arts Plastiques, Espagnol, Français, Histoire, Mathématiques, Philosophie - dans le but d'affirmer et d'affiner la construction d'un continuum culturel au sein d'une communauté d'étude donnée (Classes de seconde et de première). L'enjeu de la coopération visait à saisir la façon dont les enseignants engagés dans le protocole de recherche élaboraient des modalités interactives de construction et d'appropriation des savoirs culturels. Il était également question de repérer les éventuels jeux de friction générés par la mise en place de dispositifs élargissant les pratiques enseignantes jusqu'au hors-champ de l'établissement, tout en assignant aux enseignements artistiques une responsabilité spécifique. Les réunions de travail organisées l'ont été dans le cadre d'une « formation continue et formation interne » permettant « aux enseignants volontaires de participer aux différentes échéances posées par le cadre méthodologique ».

Ce cadre méthodologique a déployé *in situ* différents temps de travail tout le long de l'intervention-recherche. Sa dimension structurée a découlé des principes fondateurs de la démarche d'autoconfrontation (Clot et Faïta, 2000). Nous avons accordé « une importance particulière au rôle du (ou des) *sujet(s)* » (Clot et Leplat, 2005, p. 292) en ménageant des espaces et des temps de rencontre engageant les protagonistes à se saisir de la demande initiale pour, au fil des étapes, co-constituer des problèmes et ouvrir des perspectives à la pensée et à l'action des collectifs. Les situations et outils élaborés ont permis d'accompagner, voire d'activer du développement professionnel au sein de deux

équipes enseignantes évoluant dans un écosystème singulier. Si nous nous sommes immergée dans « la vie commune » (Guigue, 2012, p. 60) d'un milieu de travail ordinaire pour « multiplier et tester les possibles, pousser le réel dans ses retranchements » (Clot, 2008b, p. 69), nous n'avons pas pour autant fait abstraction de nos préoccupations scientifiques. Des jeux de perméabilités se sont instaurés dès l'amorce du dispositif entre la demande initiale, les équipes enseignantes, l'intervenante chercheuse doctorante et les questions de la recherche. Ces jeux de perméabilités, travaillés dans l'action, ont mis en mouvement les différents partenaires et constituants du milieu de travail investi. Cette mise en mouvement, nourrie et activée par différentes étapes (entretiens préalables, séances expérimentales, autoconfrontations, retour au travail, remise au travail) a généré un matériau de recherche pluriel et hétérogène (verbatim, captations vidéo, livrets de travail etc.) qu'il nous a fallu traiter et confronter afin de développer des « manières de lire personnelles » (Guigue, 2012, p. 61) reliées à un cadre théorique spécifique.

Pour rendre compte de la complexité de cette mise en mouvement nous discuterons les résultats de notre étude en quatre temps.

Le premier temps cherchera à opérer une synthèse des résultats au regard des pistes de réflexion issues de la revue de littérature tout en spécifiant la part de singularité de notre intervention-recherche. L'occasion nous sera ainsi donnée d'opérer un dialogue indirect avec la communauté scientifique.

Le deuxième temps sera consacré à un retour sur la dimension non plus structurée mais structurante du cadre méthodologique. Qu'a-t-il engendré *in vivo* ? En interrogeant la nature des effets de notre intervention-recherche sur le milieu de travail investi, nous nous intéresserons à son historicité. Nous tenterons d'en caractériser la dynamique développementale en référence au cadre théorique dans lequel notre étude s'inscrit.

Cette dynamique développementale reposant sur une co-construction nous reliant au milieu de travail, nous procèderons dans un troisième temps à un retour sur le processus d'acculturation dans lequel nous nous sommes engagée tout au long de notre recherche-intervention. Nous tenterons là aussi d'en caractériser la dynamique.

Enfin, en guise de conclusion, nous poserons quelques repères relatifs aux limites de cette recherche-intervention avant de projeter notre réflexion dans une poursuite de travail. Pour ce faire, nous prendrons appui sur certains questionnements tout en précisant les orientations ainsi que les partis-pris épistémiques au sein desquels nous

souhaitons nous inscrire pour donner vie et forme à de futures investigations scientifiques.

2. Synthèse des résultats au regard des pistes de réflexion de la revue de littérature

Nous ne reviendrons pas dans cette section sur l'ensemble des résultats présentés *supra* mais sur ceux qui contribuent à revisiter sous un angle de réflexion nouveau certains des points saillants de la revue de littérature établie. Il s'agira de préciser (avec) quelles orientations critiques de la revue de littérature nos résultats (se) mettent en discussion et de montrer en quoi les analyses que nous avons menées viennent en réactiver potentiellement l'approche. La mise en discussion que nous proposons revisitera plus particulièrement la question des jeux de tension entre éducation et socialisation⁹⁸ ainsi que des conflits de critères sources de dissensions entre orientation hédoniste des dispositifs culturels et dimension didactique des apprentissages⁹⁹. Elle reviendra également sur l'attention qu'accordent les dispositifs ancrés dans une proximité territoriale¹⁰⁰ – parmi lesquels le DLAC – à la proximité individuelle ainsi que sur la nature des objets et instruments de la pensée concrète à la manœuvre dans la logique dispositive¹⁰¹.

2.1. Retour sur les jeux de tension entre éducation et socialisation

Les investigations menées au sujet du partenariat et du nouvel âge de l'organisation scolaire ont mis en exergue la présence d'antagonismes forts concernant la partition entre éducation et socialisation. Les interrogations relatives à la part de l'institutionnalisation des faits éducatifs dans le champ culturel intra et extra-scolaire, voire les dissensions entre la pédagogisation des milieux et médias culturels (Souillé-Debats, 2015) et l'expansion des lieux pédagogiques en dehors de l'école engendrent des conflits de critère que nous avons décelés aussi bien dans la revue de littérature (Ben Ayed, 2018 ; Bonnéry et Renard, 2013) que dans notre analyse socio-historique (Girard, 1996 ; Kahn, 2008 ; Octobre, 2010 ; Péliissier, 1996). Nous retrouvons le même type de conflits de critères dans une partie de nos résultats. L'analyse de l'entretien préalable a en effet décelé la

⁹⁸ Voir Chapitre 2. Section 3.2. Historique

⁹⁹ Voir Chapitre 2. Section 5.5. Dispositif et processus d'apprentissage des élèves

¹⁰⁰ Voir Chapitre 2. Section 5.1. Entre continuité institutionnelle et ancrage territorial

¹⁰¹ Voir Chapitre 2. Section 5.3. Dispositif et technicisation des débats

persistance d'un clivage institutionnel fort entre une approche privilégiant l'expérience collective – prônée par le partenaire culturel – et une approche misant sur l'importance de la maîtrise des outils d'analyse filmique – défendue par l'équipe enseignante.

De tels résultats rendent perceptible toute la complexité de la mise en réseau des différents partenaires au sein d'un programme d'action culturelle, mise en réseau pourtant constitutive, si l'on se réfère à la pensée foucaldienne, du concept de dispositif (Cairo Crocco, 2022). Là où certains auteurs (Peeters et Charlier, 1999) présentent l'appréhension de tels espaces transitionnels du social comme une « opportunité de dépasser certaines oppositions, de combattre des dichotomies binaires et excluantes » (Peeters et Charlier, 1999, p. 16), les apports de nos investigations permettent d'éclairer les rouages de ce processus de dépassement de la forme scolaire et de la forme sociale pour en spécifier l'approche. Si l'analyse de l'entretien préalable a mis au jour une forme de crispation intercatégorielle renvoyant chaque protagoniste dans son champ institutionnel d'activité, l'analyse des réunions préparatoires et des autoconfrontations a révélé un traitement non plus exclusif mais dialogique, voire dialectique du versant scolaire et social. La tension initiale perçue dans les postures professionnelles de chacun des protagonistes à un instant précis des échanges perd en effet de sa valeur clivante pour se transformer et se déployer en vecteur d'apprentissage dans la conduite de l'étude. Nos résultats montrent en effet la manière dont les enseignants cherchent à incorporer dans le temps didactique des situations d'enseignement-apprentissage des enjeux sociaux abordés non pas comme venant s'opposer aux enjeux éducatifs mais comme faisant partie intégrante du processus d'apprentissage. L'identification lors de la phase d'analyse de la sémiotique des gestes communicatifs d'une posture professionnelle mise au service d'une « montée du contenu » a contribué à spécifier la nature du processus d'apprentissage activé par les enseignants au sein du système didactique transversal : il s'agit pour eux de partir d'un repérage des savoirs propres à l'analyse filmiques pour tenter de saisir *in fine* toute la complexité des enjeux créatifs et culturels de la mise en image filmique.

Une telle visée finale, en cherchant à travailler l'émancipation du regard et de la réflexion des élèves relève d'un ancrage tout à la fois didactique et adidactique. Elle met en relation et en perspective sans les opposer enjeux éducatifs et enjeux sociaux, élève(s) et sujet(s). Nos résultats, sous-tendus par tout un pan de la recherche scientifique ayant contribué à définir les soubassements du contrat didactique (Brière-Guenoun, 2017 ; Brousseau, 1988 ; Chevallard, 1992 ; Chevallard et Mercier, 1987 ; Reuter et al., 2013)

montrent comment les enseignants parviennent, ou tendent, dans le vif de leur pratique professionnelle, en situation effective, à dépasser les oppositions et les clivages évoqués précédemment au sein même des situations de cours, dans le temps du développement didactique des apprentissages. Il ressort de nos analyses qu'une telle visée relève d'une dynamique complexe à établir et aux équilibres instables. En ce sens, des points de recoupement peuvent être établis avec les investigations menées au sujet du processus de secondarisation engageant les élèves dans une construction réflexive et décontextualisée des savoirs (Bautier et Goigoux, 2004 ; Félix et Poggi, 2018). Le mouvement de bascule des savoirs enseignés dans un registre social et culturel se négocie dans le temps des interactions menées auprès des élèves. Plus précisément, nous avons mis en exergue l'attention accrue portée par les enseignants au potentiel chronogène du groupe-classe pour co-construire l'avancée du temps didactique jusqu'à ce point d'arrimage entre le versant scolaire et le versant social. En ce sens, les investigations que nous avons menées montrent comment les enseignants parviennent à réguler *in vivo* les tensions qui les avaient opposées au partenaire culturel et à dépasser les clivages identifiés dans notre revue de littérature. En les incorporant dans le milieu-classe, ils les transforment en constituants didactiques (attitude perceptive d'audio-vision ; activité sémiotique et stratégies discursives) qu'ils agencent au fil de l'avancée du travail afin qu'ils puissent se répondre et se compléter pour œuvrer à l'institutionnalisation des savoirs.

2.2. Retour sur les conflits de critères entre hédonisme et didactique

Le contenu des profils professionnels que nous avons dressés à l'issue de l'analyse de l'entretien préalable ainsi que le traitement de certaines données extraites des autoconfrontations simples rendant compte de la nature et des motifs des engagements des enseignants dans le DLAC présentent des points de recoupements avec les travaux de recherche de notre revue de littérature consacrés au rôle de la périphérie comme nouvelle forme professionnelle.

Nos résultats montrent l'importance accordée par le collectif au DLAC (infléchir les modalités de travail développées lors des cours liés à la discipline enseignée ; renouveler la relation enseignant-élève-savoir par rapport aux habitudes de fonctionnement ; travailler de façon souple modalités d'intervention et contenus d'apprentissage visés etc.). Ils se rapprochent des données scientifiques stipulant que bon nombre des

professionnels de terrain considèrent ce type de dispositif comme porteur d'une autre manière de travailler, plus motivante et plus attractive pour les élèves tout comme pour eux-mêmes (Barrère, 2002 ; Barrère et Montoya, 2019 ; Bonnéry et Renard, 2013 ; Bouveau et Rochex, 1997 ; Lessard et Barrère, 2005). Nous retrouvons également de façon ponctuelle une convergence autour de la recherche d'une forme d'hédonisme propre aux projets culturels. Cela dit, s'il s'agit de partager avec les élèves un attrait pour le cinéma, si le plaisir et les émotions éprouvées lors des séances de projection font partie intégrante de ce type d'expérience, opérant ainsi une césure avec une approche perçue comme plus contraignante et normée des apprentissages ordinaires, la dimension didactique n'en est pas pour autant rejetée ou contournée. Nous avons montré lors de l'analyse des synopsis des cours que les objets enjeux de l'apprentissage et le cadre de la situation dans laquelle ils sont envisagés sont énoncés aux élèves et définis.

Nos travaux ont une particularité, celle d'étudier un système didactique que nous avons qualifié de transversal. Le choix de cette appellation qui rend compte de la présence de zones de recoupement avec le système didactique principal inscrit notre recherche dans un espace d'investigation distinct des études menées sur les systèmes didactiques parallèles ou auxiliaires (Amans-Passaga, 2010 ; Cordoba et Lenzen, 2014 ; Leroy, 2005 ; Leutenegger, 2009 ; Loquet et al, 2002 ; Millon-Fauré et al., 2018 ; Nedelec-Trohel, 2014 ; Tambone, 2014 ; Toullec-Théry et Nédélec-Trohel, 2010). En ce sens, la modélisation que nous avons établie du système didactique transversal, en mettant en évidence une ligne de contact inter-système suivie d'une zone de savoirs partagés entre le système principal et le système transversal, apporte un éclairage singulier aux contenus scientifiques développés dans la revue de littérature. L'analyse de la nature de l'espace de recoupement reliant le système didactique transversal au système didactique principal montre que le processus de retrait et de retour en jeu dans de nombreux dispositifs d'aide à l'étude ou dans des dispositifs culturels ne caractérise pas de façon majeure la dynamique procédurale en vigueur dans le DLAC, pas plus que la logique de détour dans les formes pédagogiques ou dans les formes de scolarisation (Bonnéry et renard, 2013). Si de telles modalités de travail peuvent être ponctuellement instaurées par certains des enseignants du collectif, il est plus question de synergie que d'alternance. Synergie entre les catégories scolaires (les différentes notions abordées) et les catégories thématiques (les différentes entrées du film). Synergie entre la découpe séquentielle filmique (choix des extraits proposés) et la découpe séquentielle des savoirs (axes de travail retenus). Les rapports

de corrélation que nous avons identifiés entre les procédures de travail sous-tendant la préparation des séances DLAC (parcellisation des contenus filmiques) et les modalités de travail inhérentes au processus de transposition didactique externe (mise en texte du savoir), s'inscrivent dans une filiation (Chevallard, 1985 ; Mercier, 1985 ; Schubauer-Leoni et Leutenegger, 2005) sur laquelle nous avons pris appui pour structurer et étayer notre analyse. Dans le même temps, poursuivant nos investigations depuis ces points de corrélation, nous avons mis en exergue une spécificité du système didactique transversal propre au DLAC en incorporant à notre analyse d'autres références scientifiques (Boillat, 2009 ; Brisset, 2017 ; Chion, 1990 ; Eco, 1979 ; Le Tinnier, 2017 ; Souriau, 1951, 1953). C'est ainsi qu'ont pu émerger de nos analyses les notions singulières d'attitude d'audio-vision et de covision, deux notions majeures du système didactique transversal investigué qui donnent une coloration spécifique à nos résultats.

2.3. Retour sur la proximité individuelle et l'activité de parole

Une partie de notre revue de littérature consacrée à l'ancrage territorial des dispositifs (Barrère, 2013 ; Bonnéry et Renard, 2013 ; Espinassy et al, 2018 ; Glevarec, 2010 ; Klein et Brackelaire, 1999 ; Marx et Réverdy, 2020) a montré comment l'instauration d'espaces « dérogatoires aux normes scolaires », (Kherroubi et al., 2018, p. 97) a contribué à déployer une logique différentialiste décuplant les repères normatifs tout en développant un intérêt ciblé sur l'individu-élève.

Nous avons établi alors un lien de correspondance entre l'affirmation d'une proximité territoriale induite par l'essor de ces dispositifs et la recherche d'une proximité individuelle dans les modalités de travail mises en œuvre. L'intérêt ainsi ciblé sur l'individu-élève, croisé dans certaines études avec un essor d'une centration psychologisante sur l'individu (Bonnéry et Renard, 2013) apparaît comme une des caractéristiques de la redéfinition du paysage éducatif par la politique de territorialisation et de décentralisation des années 1980. Un certain nombre de résultats extraits des analyses des autoconfrontations simples et croisées viennent corroborer l'existence d'une attention soutenue accordée à la place et au rôle de chaque élève lors de phases d'interactions langagières présentées par les enseignants comme des temps forts du DLAC. Nous avons pointé l'énergie déployée par certains enseignants pour déceler le moindre indice de réactivité afin d'engager les élèves à prendre la parole et pour réguler au sein du groupe classe la ventilation des interventions de chacun. Nous avons montré

que ces stratégies relevant pour certains d'une pratique distincte des habitudes de fonctionnement avaient généré des changements assez conséquents en termes de rapports de place et opérations de topogenèse. Mais là encore, les résultats de notre recherche viennent nuancer ce phénomène de centration sur l'individu-élève. Si les enseignants du collectif DLAC font preuve d'une écoute de la parole de chaque élève plus prononcée que lors des cours ordinaires, c'est dans le même temps pour mieux relier cette parole individuelle à la dynamique socio-discursive du groupe-classe et lui faire jouer un rôle contributif à l'avancée collective du temps didactique. L'enjeu principal consiste à construire et partager des significations au sein d'une communauté discursive.

Nos résultats entrent ici en résonance avec les études portant sur les dimensions discursives de l'enseignement ainsi que sur la mise en relation des pratiques langagières et des processus de construction des savoirs dans différentes disciplines (Bronckart, 2019 ; Coulange et al., 2018 ; Jaubert et al., 2004 ; Jaubert et Rebière, 2021). Notre recherche prolonge ces travaux dans la compréhension du processus discursif en y adjoignant un constituant singulier qu'est l'artefact filmique. C'est ainsi que dans notre étude l'intérêt porté à la fonction émancipatrice de la parole individuelle et collective s'inscrit dans une dynamique de co-construction du savoir au sein de laquelle l'alternance de l'écoute de l'autre *et* de l'écoute des extraits filmiques est exploitée comme un instrument psychologique au sens vygotskien du terme (Vygotski, 1985). Nous avons montré en effet comment la mise en œuvre d'une attitude d'audiovision et de covision contribuant à aiguïser le regard et affiner l'écoute couplée avec les temps d'interactions langagières visant à étayer *in vivo* la réflexion œuvrait à infléchir le déroulement et la structure des fonctions psychologiques des élèves.

2.4. Retour sur la nature des objets et instruments de la pensée concrète

Notre revue de littérature a mis à jour le rôle consensuel joué par les dispositifs dans le paysage éducatif. Consensuel car évacuant de son périmètre d'action toute forme de critique des orientations idéologiques mises en œuvre au profit d'une approche euphémisée acceptable pour tous les intervenants (Alter, 2010 ; Barrère, 2013 ; Broccolichi et al., 2010 ; Kassimi et al., 1999 ; Marx et Réverdy, 2020). Nous avons précisé alors que le cœur du réacteur consensuel se situait dans un espace essentiellement techniciste traversé par des préoccupations d'ordre organisationnel (Ben Ayed, 2018) et ancrées dans une fonctionnalité ponctuelle (Peeters et Charlier, 1999). Pour ce qui

concerne plus précisément les dispositifs ménageant des temps de rencontre avec l'œuvre, avait été mis en avant un effacement d'une réception réflexive prenant en compte texture et contexte de l'œuvre (Passeron, 1991) au profit d'une approche reposant sur la croyance en un pouvoir formateur quasi inhérent aux œuvres. Nous avons cependant identifié qu'un autre rapport avec le monde matériel, objectal était envisagé, « non plus sur le mode de l'instrumentation ou de l'aliénation mais sur le mode de la fréquentation, du contact ou même de l'expérience affectivo-corporelle » (Peeters et Charlier, 1999, p. 17).

Les résultats de notre recherche relatifs à l'activation au sein de l'espace-classe d'une attitude d'audio-vision donnant à l'écoute, au regard et à la parole un rôle moteur pour co-construire et partager le sens du travail viennent revisiter en l'actualisant cette approche. L'analyse des situations de cours éclairée par le traitement des verbatims des autoconfrontations et du retour au collectif nous a permis de suivre le processus de transformation opéré par les enseignants d'un mode initial à dominante instrumentale (maîtriser les outils d'analyse filmique) vers un mode expérientiel visant à saisir la complexité des enjeux créatifs et culturels de l'œuvre filmique. Les questionnements, dilemmes et controverses ayant ponctué les différents temps de travail des collectifs au sujet des rapports de place enseignants-élèves témoignent d'une forme de renversement des valeurs, d'une logique privilégiant la transmission de savoirs vers une logique plus axée sur l'expérimentation du savoir. Les différentes étapes de notre étude ainsi que la circulation opérée entre les analyses des séances effectives et des séances de travail des collectifs donnent à percevoir comment les enseignants sont parvenus à importer dans leurs stratégies de travail une dimension créative et inventive permettant de coconstruire didactiquement cette expérimentation du savoir.

Ce faisant, nos résultats contribuent à éclairer la nature des savoirs activés en situation ainsi que la spécificité de la connexité didactique du système didactique transversal. La mise en regard de la coactivité de la parole avec l'attitude d'audio-vision qui structurent les modalités de travail propres aux séances dédiées au DLAC pointe le développement d'une forme d'intellection corporelle au sens où l'évoque Mikel Dufrenne dans son ouvrage *La phénoménologie de l'expérience esthétique* : « Une théorie de la perception (...) doit ouvrir le passage de la compréhension vécue par le corps à l'intellection consciente opérée au plan de la représentation » (1953, p. 425). Ce qui se joue au sein du SDT est un glissement, ou un croisement, du plan de la présentation, qui met les élèves au contact de

la présence du film, dans sa perception visuelle et auditive, au plan de la représentation. Pour ce faire, les élèves sont engagés dans une activité de la parole au cours de laquelle le langage joue le rôle de médiateur en reliant perception, compréhension et explication dans une démarche questionnante et structurante.

L'analyse des séances mises en place aide à saisir toute la complexité de cette dynamique mésogénétique. L'importance accordée au rôle moteur de la perception visuelle et auditive pour activer ce passage du plan de la présentation à celui de la représentation n'est pas sans rappeler ce qui se joue au sein des disciplines artistiques. Nous renouons ici avec une partie du développement de notre analyse socio-historique consacrée à l'avènement de l'enseignement des arts plastiques. Appréhendée depuis les années 1980 comme un agir productif activant dans un même mouvement esprit ludique et esprit lucide, corps à corps avec la matière et mise à distance, cette discipline tend à enseigner une expérience « qui relèverait à la fois de savoirs, mais aussi d'attitudes à construire, à développer, à transmettre dans les situations d'enseignement » (Chabanne et al, 2012, p. 17). Nos résultats montrent comment la mise en œuvre d'opérations singulières de chronogenèse (alternant diffusion d'extraits filmiques et activité discursive), de topogenèse (activant de nouveaux rapports de place) et, caractéristique importante de ce système didactique transversal, de spatiogenèse (abordant l'espace de projection comme un cadre actif) instaure un autre rapport au monde matériel, un rapport exploitant le contact et l'expérience affectivo-corporelle pour en extraire une mise en questionnement et en réflexion productive de sens. Une telle pratique du regard de l'écoute et de l'activité de la parole, à la fois située, incarnée et mise à distance dialogue avec la praxis artistique qui intègre dans son développement la réflexivité de ses auteurs.

L'établissement de cette correspondance entre le mode expérientiel activé lors des séances DLAC de façon à saisir la complexité des enjeux créatifs et culturels de l'œuvre filmique et la praxis artistique telle qu'elle est abordée en cours d'arts plastiques découle du croisement des données scientifiques investies avec les données de notre terrain. Plus particulièrement avec un temps précis du protocole de recherche ayant enchaîné sur une même journée le retour au collectif des PAP et la remise au travail du collectif DLAC. La participation du professeur d'arts plastiques aux deux collectifs a enclenché une amorce de transfert réflexif entre les échanges des enseignants d'arts plastiques au sein de leur collectif sur le statut expérimental, tâtonnant, prospectif de la pratique artistique et les réflexions des enseignants du collectif DLAC envisageant d'intégrer dans l'activité de la

parole des élèves cette part de prospection langagière minimisée dans les scénarios des cours ordinaires, voire évacuée pour laisser place à une parole plus normée. Nos résultats montrent comment et combien l'activité de parole des élèves a été questionnée et expérimentée de façon à tendre vers une forme de praxis langagière favorisant le passage du registre pragmatique au registre épistémique. Ils se rapprochent des travaux considérant les productions orales en classe non comme un « codage transparent » mais comme « une élaboration parfois difficile et tâtonnante à travers les ressources et contraintes du langage » (Nonnon, 2017, p. 17).

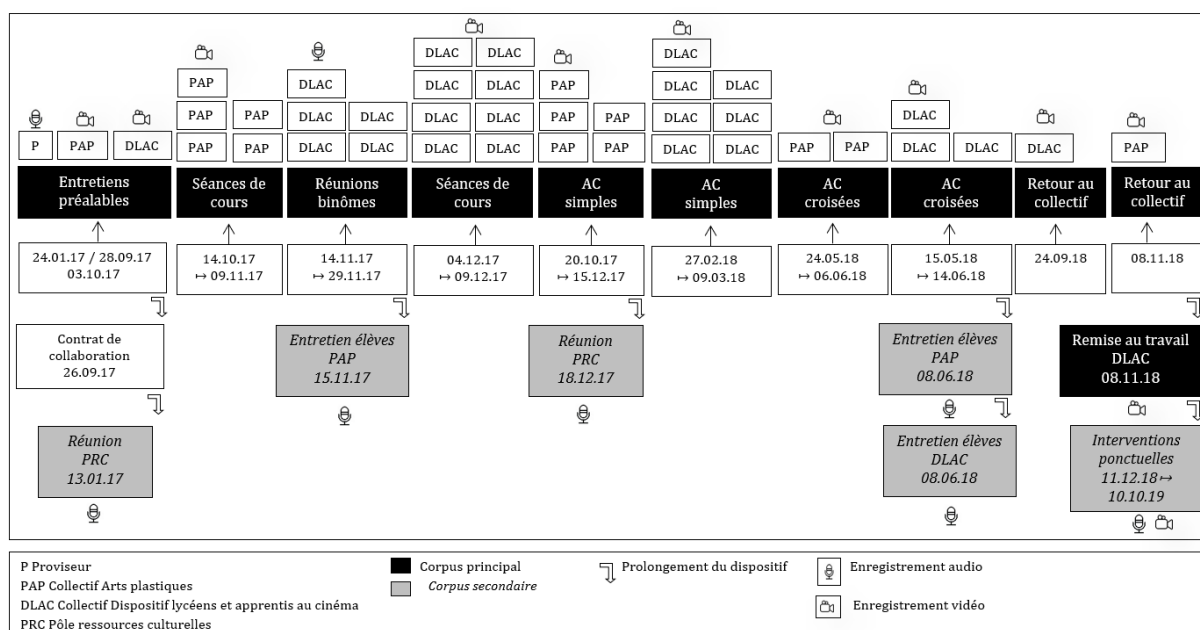
Le transfert réflexif qui s'est ainsi établi du collectif PAP au collectif DLAC propose une amorce de réponse à la demande du proviseur s'interrogeant sur l'apport et la contribution spécifiques des enseignements artistiques aux programmes d'action culturels de l'établissement. Il rend également perceptible le rôle structurant du cadre méthodologique mis en place dans la mesure où c'est bien la concordance des temps de travail inhérent au protocole de recherche qui a permis ce phénomène de transfert. Nous allons revenir sur ces jeux de porosité en basculant dans le deuxième temps de notre discussion.

3. Dimension structurante du cadre méthodologique

La correspondance établie *supra* entre praxis artistique et praxis langagière découle d'une mise en connexion des deux collectifs dans le temps du déploiement du protocole de recherche. L'outillage retenu repose sur l'agencement structuré et prédéterminé de différentes étapes que nous avons déployées le long d'une ligne temporelle en nous référant au protocole rigoureux de la démarche d'autoconfrontation. Nos travaux s'inscrivent dans une filiation scientifique donnant le primat à des activités dialogiques enclenchées par la diffusion d'extraits filmiques du travail des sujets afin de déclencher un mouvement de ré-adressage composant avec le passé, le présent et le futur de l'activité de chacun (Amigues et al., 2003 ; Clot et al., 2000 ; Clot et Faïta, 2000 ; Espinassy et al., 2016 ; Hubault et Bourgeois, 2004 ; Saujat, 2010 ; Simonet, 2011). Nous en rappelons la structure (Figure 61) tout en précisant que sa mise en œuvre a généré des compromis opératoires liés à la configuration spécifique des collectifs ainsi qu'à des sollicitations ponctuelles de certains membres de ces collectifs.

Figure 59

Retour sur le déroulé du protocole de recherche dans le milieu de travail



Si un tel tableau, en inventoriant les différentes étapes du déroulé chronologique instaurées au fil du temps d'octobre 2017 à octobre 2019 permet de rendre compte de la structure du dispositif dans son ensemble, il n'en donne cependant qu'une vision partielle. Nous avons en effet mis à plat les étapes temporelles constituant notre cadre du travail, et ce pour les deux collectifs impliqués dans le protocole de recherche, sans pour autant rendre visible la dynamique procédurale ayant traversé et activé ces différentes phases. Il manque toute la dimension vivante d'une mise en œuvre méthodologique ayant pour visée centrale de transformer à partir de perspectives organisées du passé et de l'avenir l'expérience vécue d'un objet en objet d'une nouvelle expérience vécue (Vygotsky, 1994).

Nous souhaitons revenir ci-après sur la nature de la motricité du cadre méthodologique de notre intervention-recherche avant de proposer quelques éléments de discussion questionnant les effets de cette motricité sur le développement effectif de nouvelles capacités à agir.

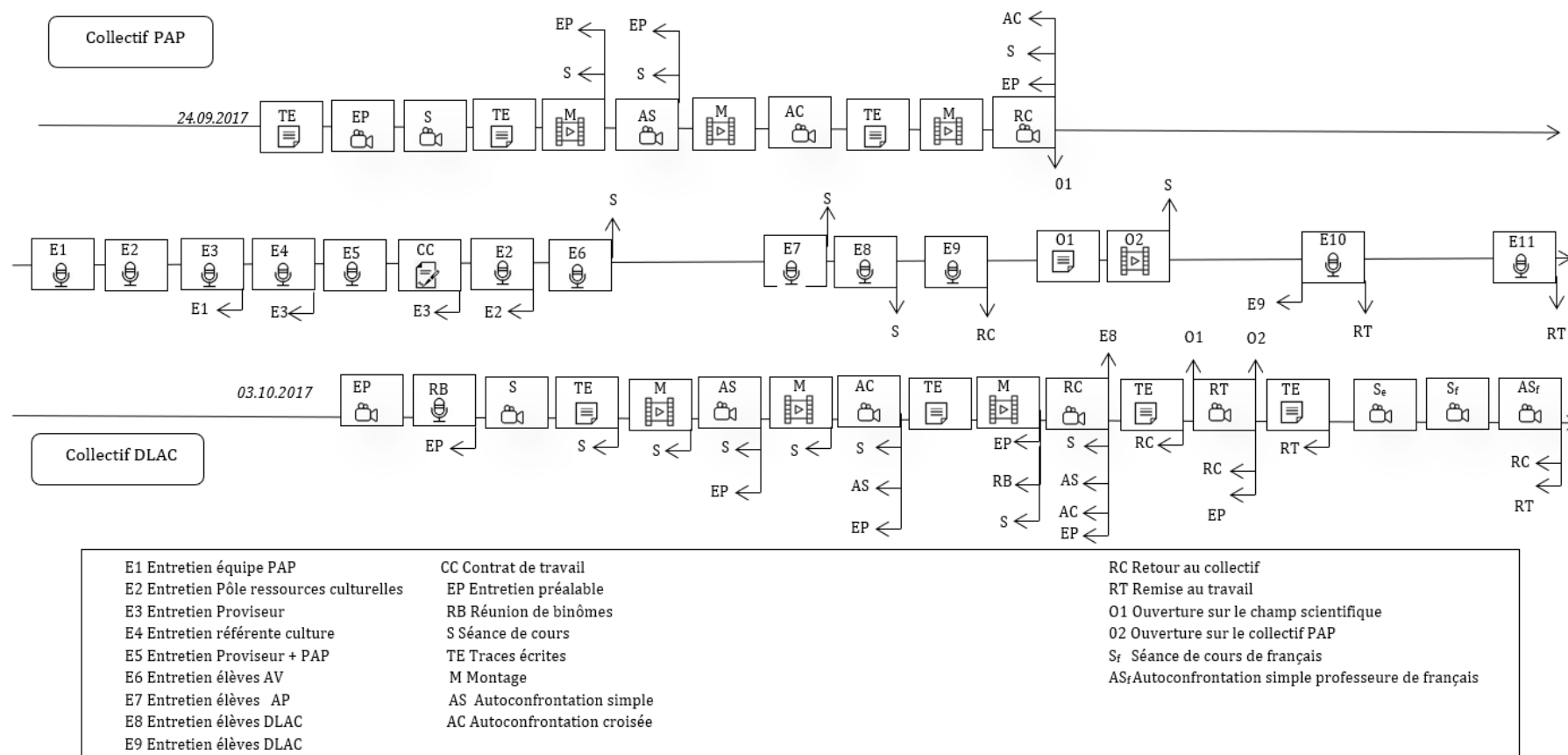
3.1. Déroulé chronologique et ressorts rétroactifs du protocole de recherche

Si la dynamique procédurale dans la démarche d'autoconfrontation se joue, certes d'un déroulé linéaire ainsi posé et fixé, elle se nourrit dans le même temps de phases de rétroactions, de retours et de relances non visibles dans le tableau proposé car reposant sur une circulation complexe découlant d'une interférence des contextes (Simonet, 2011).

Nous avons lors de la présentation des présupposés méthodologiques d'une telle démarche parlé de structure développementale mobile (Clot et al., 2002) rythmé par des temps de reprises des questions de travail (Simonet, 2011) distinguant sans les isoler cours des choses et cours de la conscience. Si chaque étape joue un rôle déterminé et déterminant dans le processus réflexif de chacun, si chaque phase du protocole de recherche assure une fonction singulière, légitimant une mise en forme panoramique du dispositif de recherche mis en place, il n'en reste pas moins que c'est bien la synergie de l'ensemble de ces étapes qui génère un possible développement du collectif de travail. En considérant que « le temps dépend du devenir » et ne relève pas du « milieu tout fait » (Barreau, 1992, p. 275), nous nous inscrivons de ce fait dans une temporalité historico-développementale composant avec mise en mémoire, mise en mots et mise en action des collectifs enseignants. La synergie dont il est question découle d'une dynamique de décontextualisation et de recontextualisation croisant retour sur expérience et ré-élaboration de l'expérience grâce à l'entremise d'un artefact méthodologique spécifique : le médium vidéographique (Faïta et Vieira, 2002). Nous sommes revenue à plusieurs reprises lors de la présentation de notre dispositif sur un support de travail ayant assuré lui aussi un rôle d'artefact méthodologique spécifique dans l'histoire des temps de reprise des questions de travail. Le recours à une trace écrite, sous forme de carnet ou de livret de travail a joué un rôle d'outil de prélèvement et de support de transmission participant à une dynamique que nous qualifierons de mnémotechnique. Le déploiement d'une telle dynamique repose sur une double appréhension du temps, matérielle et mentale : « Le temps matériel est la détente d'un élan, comme le temps mental le déploiement en éventail d'une mémoire » (Barreau, *ibid.*, p. 274). Pour rendre compte de ce qui a pu se jouer dans le hors-champ du déroulé linéaire de notre dispositif de travail ainsi conçu et mis en œuvre, nous avons été amenée à reprendre le tableau chronologique présenté *supra* pour ajouter à l'ordre temporel ainsi posé des éléments visuels rendant compte des boucles de rétroaction ainsi que de la dynamique pluridirectionnelle ayant ponctué la démarche d'autoconfrontation mise en place dans notre terrain de recherche (Figure 60).

Figure 60

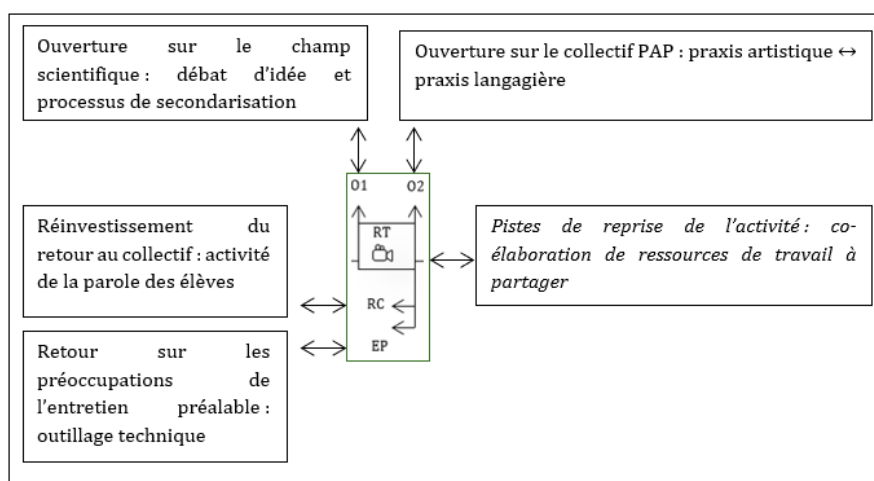
Dynamique pluridirectionnelle du protocole de recherche



Nous avons souhaité rendre perceptibles à travers l'élaboration de ces deux tableaux les jeux de temporalité et de perméabilités ayant sous-tendu la méthode d'autoconfrontation développée pour et dans notre terrain de recherche. L'intérêt d'un tel rapprochement reliant « un cadre (un agencement structuré) et un processus » (Hubault et Bourgeois, 2004 : 45) est de contribuer à éclairer la dynamique d'un protocole de recherche singulier qui, en croisant traces vidéo et traces écrites, a produit des effets de feed-back entre différentes phases et différentes traces de travail, préparant potentiellement le terrain d'un renouvellement de l'agir professionnel. La bascule qui s'est opérée dans l'opérationnalisation *in vivo* du protocole de recherche a eu comme effet de produire toute une kyrielle de combinaisons à entrées et sorties multiples composant avec des mouvements inter et intra-psychiques ainsi qu'avec des dynamiques centrifuges et centripètes (Saujat, 2010) déployés dans des temps courts (dans une même séance de travail) ou sur des temps longs (entre différents temps de travail). Si nous isolons à titre d'exemple (Figure 63) les jeux de combinaison contenus dans la phase de remise au travail (RT) nous constatons que ce temps précis du protocole a réinvesti les contenus du retour au collectif (RC), opéré un retour sur certaines des préoccupations partagées lors de l'entretien préalable (EP) tout en créant des jeux d'ouverture sur le champ scientifique (O1) et sur le collectif PAP (O2) avant de mettre en perspective des pistes de reprise de l'activité en prévoyant de se retrouver pour élaborer des ressources de travail à partager.

Figure 61

Jeux de combinaison contenus dans la phase de remise au travail du collectif DLAC



L'ensemble de la démarche méthodologique mise en œuvre, incluant tout le travail de montage des séances ainsi que des temps de réunions, des fragments d'entretiens des élèves mais également les documents textuels renvoyant aux différentes étapes vécues collectivement, a permis d'opérer des retours sur les expériences passées, tant du point de vue des séances de cours que des séances de travail du collectif qui ont alimenté la motricité du protocole de recherche. L'outillage méthodologique a ainsi joué un rôle tout à la fois de reliance et de relance. Reliance entre les différents temps du dispositif et relance donnant de nouvelles impulsions au processus de co-analyse. En collectant et mémorisant les traces de l'activité des membres du collectif pour les donner à voir et à discuter tout en incorporant ponctuellement des données scientifiques, l'outillage méthodologique s'est constitué en tant qu'infuseur et diffuseur des réflexions et des actions ponctuant le temps de la recherche.

L'apparition dans les phases de retour au collectif et de remise au travail de certaines unités thématiques revenant pour les revisiter et les activer sur les étapes antérieures du protocole¹⁰² ou se projetant dans de futures actions¹⁰³ témoigne d'un processus d'incorporation des différentes phases du travail régulé par une dynamique de fonctionnement évolutive. Nous souhaitons montrer ici comment la constitution de nos résultats ainsi que la démarche d'inférence qui nous a animée a été sous-tendue par une dynamique linéaire *et* pluridirectionnelle qui s'est déroulée depuis des repères tangibles posés par le cadre méthodologique retenu mais qui s'est écoulée grâce aux apports spécifiques du milieu de travail associé à la recherche.

La dimension tout à la fois rigoureuse – car prédéterminée par des principes fondateurs – et souple – car ouverte aux agissements et avancées du terrain – de notre démarche d'autoconfrontation montre l'intérêt de recourir à ce type d'outillage méthodologique lors de la mise en œuvre d'une intervention-recherche. Cet outillage permet de concilier rigueur scientifique et apports du terrain. Les différents jeux combinatoires déclenchés par l'activation du cadre méthodologique lors de la phase d'opérationnalisation de notre protocole de recherche rendent compte de la richesse coopérative et de la complexité opératoire d'une démarche scientifique composant avec un milieu de travail singulier auquel elle est associée et inversement (Oddone et al., 1981).

¹⁰² Lors du retour au collectif et de la remise au travail, les premiers échanges abordent la question du #1. Retour sur le travail antérieur du DLAC.

¹⁰³ Lors du retour au collectif les derniers échanges s'intéressent à la question de #11. La réception et mise en perspective du retour au collectif.

Notre étude s'inscrit dans un champ scientifique qui accorde une attention particulière à l'implication active des enseignants dans toutes les phases de la recherche en opérant des jeux d'allers-retours constants et fructueux avec le terrain (Brière et Espinassy, 2021 ; Brière et Simonet, 2021 ; Espinassy et al., 2018 ; Moussay et Flavier, 2021 ; Saujat et Félix, 2018). Nous précisons ultérieurement comment cette mise en regard et en dialogue de la recherche avec le terrain a participé de manière progressive à un processus d'acculturation scientifique.

Il reste à voir désormais si la mise en relation des différentes procédures de travail investies par les collectifs a contribué à transformer l'activité enseignante ou à infléchir momentanément des modalités de travail préexistantes.

3.2. Infléchissements ou transformation de l'activité enseignante ?

Lors de la présentation de notre cadre théorique, nous avons abordé la question de la nature des liens qui relient marges de manœuvre et pouvoir d'agir. Après avoir caractérisé les différentes catégories de marges de manœuvre, personnelles, collectives et organisationnelles (Clot et Simonet, 2015) et préciser la nature de leurs rapports, nous avons expliqué que pour qu'il y ait pouvoir d'agir, il fallait que ces marges de manœuvre, soumises à une forme de genèse instrumentale, (re)travaillées en situation, en viennent à se développer. Cette question du développement de l'activité enseignante renvoie à un champ de réflexion scientifique dont les contenus n'ont pas été épuisés. Sa mise en discussion revisite les concepts de marges de manœuvre et de pouvoir d'agir tout en cherchant à en clarifier l'approche et le positionnement théorique. Certains auteurs mettent en garde contre un possible amalgame entre marge de manœuvre et pouvoir d'agir (Coutarel et al., 2015), voire contre le piège du dogme du développement immédiat qui instaurerait une confusion au sujet des « phénomènes de prise de conscience liés à l'établissement d'un rapport conscient et volontaire à un objet de pensée (le fait de voir les choses différemment) dans le cadre du commerce avec autrui avec le développement » (Saussez, 2016, p. 135).

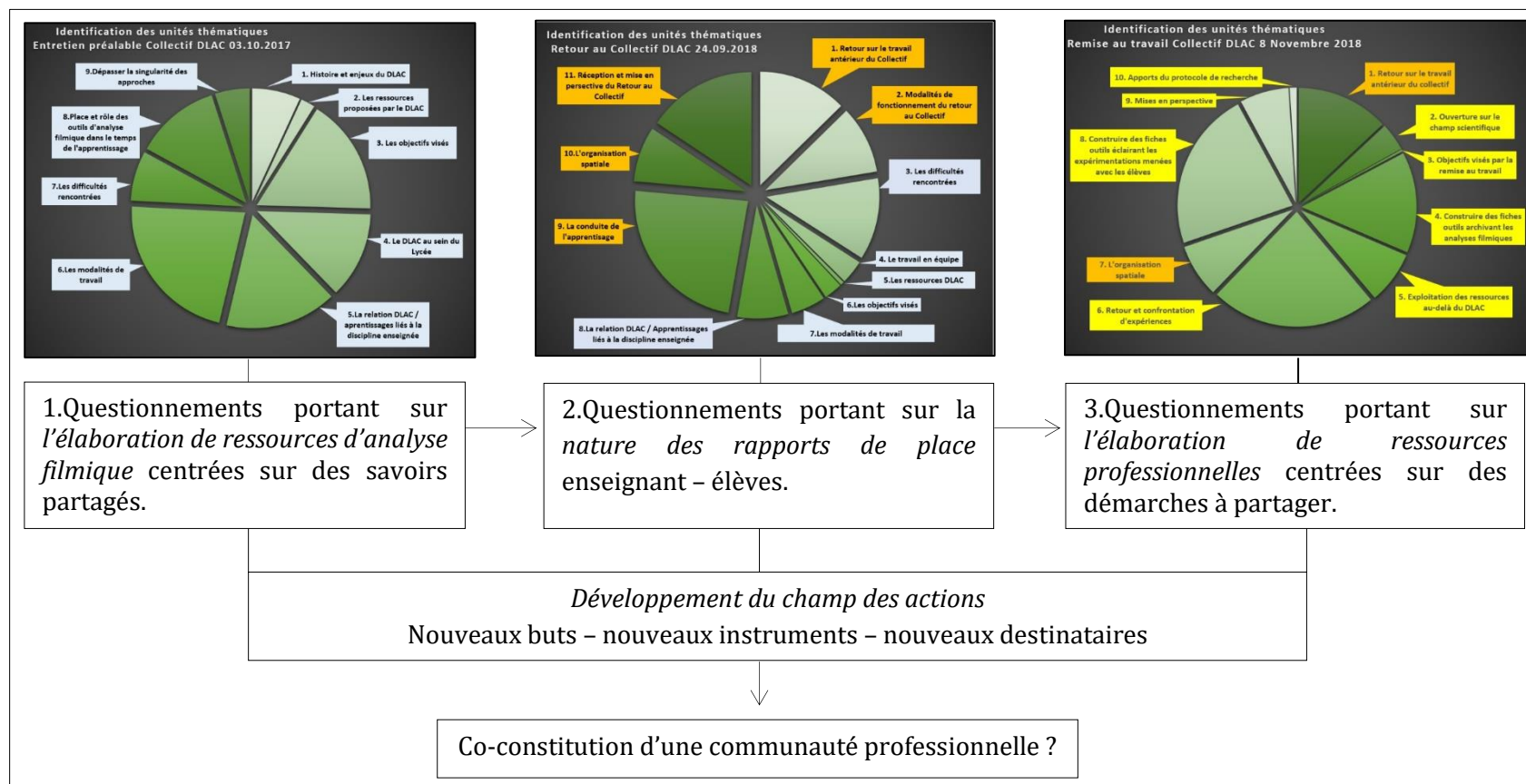
Si nous revenons sur nos résultats à la lumière de ces quelques réflexions et questionnements, nous pouvons préciser que l'activité de travail du collectif DLAC, qui s'est construite dans un cadre d'objectifs et de contraintes sur lequel les enseignants sont revenus de façon régulière, a mobilisé des ressources dont la nature a changé au fil du protocole. Les différents temps de concertations, de discussions et de frictions auxquels

les enseignants ont participé ont contribué à déplacer et réguler (Guérin et al., 1991) leurs manières de faire et de s'organiser pour (re)construire des modes opératoires en réponse à des problèmes qui ont été co-constitués au cours de protocole.

L'instauration d'une formation interne à l'analyse filmique, en ménageant un temps de travail inclus dans le service des enseignants, a ouvert un espace de concertation que nous appréhendons comme une marge de manœuvre externe « "donnée" par l'environnement » (Coutarel et al., 2015, p. 13). La concordance temporelle qui s'est établie entre cette formation interne et la mise en œuvre du protocole de recherche a contribué à transformer l'équipe enseignante motivée par ce plan de formation en un collectif de travail mobilisé autour de préoccupations communes. La mise en regard que nous effectuons ci-après (Figure 62) des trois temps de regroupement du collectif (entretien préalable, retour au collectif et remise au travail) montre l'émergence de marges de manœuvre internes dont la création a « pour origine l'initiative de l'opérateur » (*Ibid.*). Ce dernier « (...) crée des espaces de régulation de son activité, qui viennent avant tout de lui et de la façon dont il se saisit de l'environnement, avec l'aide parfois de ses collègues » (*Ibid.*). Le repérage des déplacements effectués entre les trois phases de travail du collectif DLAC dénote un changement de cap qui a redessiné les contours des marges de manœuvre du collectif (Clot et Simonet, 2015). Le glissement ainsi opéré d'une attention centrée sur l'élaboration d'outils dédiés à l'analyse filmique à la création d'outils contribuant à ressourcer leur milieu de travail témoigne d'une possible constitution au fil du protocole de recherche d'une communauté professionnelle (CP) ainsi définie :

La notion de CP contribue à donner forme à un questionnement sur l'apprentissage des enseignants en situation de travail à partir de l'analyse de situations de travail ainsi que sur les conditions à réunir pour faire d'une telle communauté, un espace-temps socialement réglé et normé de développement de nouvelles règles de métier, de nouveaux modes d'action et de nouvelles capacités en mesure de contribuer à des apprentissages signifiants pour tous les élèves et à l'amélioration de leur réussite éducative. (Saussez, 2015, pp. 44-45)

Figure 62
Développement du champ des actions



La motricité des dialogues activée par le protocole de recherche semble en effet avoir ouvert la voie à « des possibilités de restructuration de la pratique, des schémas de pensée et des normes professionnelles » (Ibid. p. 45) qui ont dépassé le registre de l'infléchissement des modalités de travail pour tendre vers une transformation de l'activité enseignante.

Nous avons montré dans notre étude comment la jonction établie au sein du milieu de travail entre les marges de manœuvre externes renvoyant aux possibilités laissées par l'environnement et les marges de manœuvre internes a permis à ces dernières de « trouver quelque concrétisation de l'activité » (Coutarel et al., 2015, p. 13). La participation au collectif DLAC de la référente culture ainsi que la venue à l'issue de la première année du protocole de recherche de la professeure documentaliste ont eu des effets directs et indirects sur l'interaction du milieu avec le collectif. Les effets directs concernent ce qui a été mis en place par les enseignants en termes de création de nouveaux buts et de nouveaux instruments de l'activité. Nos résultats ont montré que des ressources de travail ont été coconstruites en vue d'être partagées au-delà des seuls membres du collectif – la professeure documentaliste proposant son expertise pour regrouper, diffuser et ventiler sur le site du lycée et dans l'espace du CDI l'ensemble du travail constitué par le collectif. Les effets indirects concernent les temps de concertation menés par la référente-culture et la professeure documentaliste auprès de la direction de l'établissement pour accompagner la mise en place des différents espaces de diffusion du travail du collectif tournés vers de nouveaux destinataires. Le fait que l'équipe enseignante se soit donnée les moyens de s'atteler aux problèmes ayant émergé des différents temps de travail généré par le protocole de recherche indique que « le collectif, pour autant que certaines conditions soient réunies, peut offrir un potentiel qui dépasse la simple somme des individus » (Rebetez, 2018 p. 40).

La mise en relation ainsi actée de nouveaux buts et de nouveaux instruments de l'activité avec de nouveaux destinataires renvoyant au hors-champ du collectif semble avoir participé à une expansion du rayon d'action de l'activité individuelle et collective, signe d'un potentiel développement du pouvoir d'agir (Clot, 2008a). Un tel processus ne relève cependant pas d'une dynamique fluide et linéaire. De la même façon que le dispositif de recherche s'inscrit dans un déroulé tout à la fois prospectif et rétroactif, les échanges entre professionnels ont été marqués par des jeux de relances, de retours, d'appropriations partielles, d'ajustements, de régulation, de retouches, de mises en

sommeil voire de transferts qui ont contribué à renormaliser les modes d'action déployés par les enseignants au sein du système didactique transversal ou de leurs propres disciplines. En témoignent l'exemple du professeur d'arts plastiques (JPR) incorporant dans sa propre pratique une modalité de travail source de controverse quelques mois auparavant ou celui de l'enseignante de français (VG) se rapprochant des préoccupations du partenaire culturel auquel elle s'était confrontée lors de l'entretien préalable. Ces exemples attestent d'une forme de conversion de la pensée entraînant une reconversion de l'action.

Au regard des indices que nous avons repérés et analysés, et nous qualifions *in fine* le développement de l'activité enseignante de développement « arythmique ». Ce développement activé par la mise en relation d'une intervention-recherche et d'un milieu de travail soumis aux injonctions et pressions institutionnelles relève de jeux d'équilibre fragiles. Il interroge également le devenir du pouvoir d'agir des enseignants engagés dans un programme d'action culturelle dont l'opérationnalisation dans l'histoire vivante du travail a été potentiellement mis à mal par la récente réforme du lycée depuis la fin de notre intervention. Cette réforme, en entraînant l'éclatement du groupe-classe (Assemblée nationale, 2019, p. 20) et en modifiant la structure du système didactique principal, a introduit « des angles morts dans la dynamique du travail conjoint du professeur et des élèves » tout en déstabilisant « le travail des équipes pédagogiques engagées dans des pratiques professionnelles collectives » (Claverie, 2021, p. 88).

La tenue d'une réunion le 10 octobre 2019, soit deux ans après l'organisation de l'entretien préalable du 3 octobre 2017, insufflée par certains membres du collectif DLAC (CHB, JPR, MD, NR et OT) porteurs de la mémoire du travail accompli, montre que les effets de l'intervention-recherche se sont prolongés en aval de son cadre temporel. Les problèmes énoncés et débattus alors par les enseignants ont donné à entendre le poids du coût humain contenu dans de nouvelles injonctions institutionnelles projetant les personnels « en situation de débordement » (Coutarel et al., p. 12). Dans le même temps, la reprise d'une concertation collégiale dans un contexte porteur de difficultés nouvelles ouvre la voie à de potentiels débats de normes et échanges autour des valeurs qui les sous-tendent ainsi qu'à de nouveaux arbitrages vecteurs d'une possible poursuite du travail mené au fil de l'intervention-recherche.

Nous entrons ici dans une autre temporalité, une temporalité propre au milieu de travail avec lequel nous avons interagi sur une période donnée. Au cours de cette période,

les rapports intersubjectifs établis avec les enseignants ont joué un rôle moteur auprès des collectifs mais également dans notre propre parcours de doctorante chercheuse.

4. Relations intersubjectives et processus d'acculturation

L'intervention-recherche que nous avons conduite a pris appui sur l'instauration d'un contrat de collaboration ayant une valeur contractuelle scientifique mais également symbolique. Le milieu investigué ne nous étant pas étranger, synthétiser dans l'annexe scientifique et technique le rôle et les responsabilités de chaque partenaire a été une façon de prévenir certains « phénomènes de contamination de la dynamique de coopération » (Durand et al., 2010, p. 22). En affichant et affirmant officiellement notre statut de doctorante-chercheuse, nous avons entamé un processus de bascule dans une posture de travail scientifique ancrée dans le terrain de la recherche sans y être totalement immergée.

Une fois posé le cadre des travaux de recherche et leurs modalités d'exécution, nous avons activé un outillage méthodologique accordant une place fondamentale à l'observation, plus précisément à l'activité d'observation. Bien que portée par une méthode de recherche visant à recueillir des données, la fonction de cet outillage renvoie à une méthode d'intervention dont le but est « la transformation des situations de travail et des manières d'agir chez les professionnels » (Bonnemain, 2015, p. 99). Une telle activité permet aux enseignants impliqués dans des collectifs de produire de nouvelles ressources psychologiques pour l'action en revisitant les situations de travail au cours de phases d'interactions avec les chercheurs auxquels ils sont associés. Si ce type de relations intersubjectives activées constitue un levier clinique important concédant à l'observation un rôle singulier afin qu'elle devienne un instrument pour le développement de l'activité des enseignants, « et non plus seulement celle du chercheur » (*Ibid.* p. 104), la question de notre propre développement, en tant qu'intervenante chercheuse doctorante nous semble importante à aborder.

L'instauration d'une méthodologie considérant les enseignants comme des sujets et non comme des objets d'observation a contribué « à renverser le statut des professionnels dans l'intervention : d'une intervention "sur eux", à une intervention "pour et avec eux" » (*Ibid.*). La « symétrie dans les rapports de place » (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 153) qui en a découlé a donné forme à une « acculturation réciproque liée aux modalités de négociation de l'objet de recherche » (Brière et Espinassy, 2021, p. 20). C'est en ce sens

que s'est opéré tout au long du travail de terrain « un étayage réciproque entre le chercheur et le praticien » (Vinatier et Morrissette, 2015, p. 153), chacun des partenaires de l'interaction se trouvant « tour à tour dans la position de celui qui sait ce que l'autre ne sait pas encore » (Vannier, 2012, p. 120).

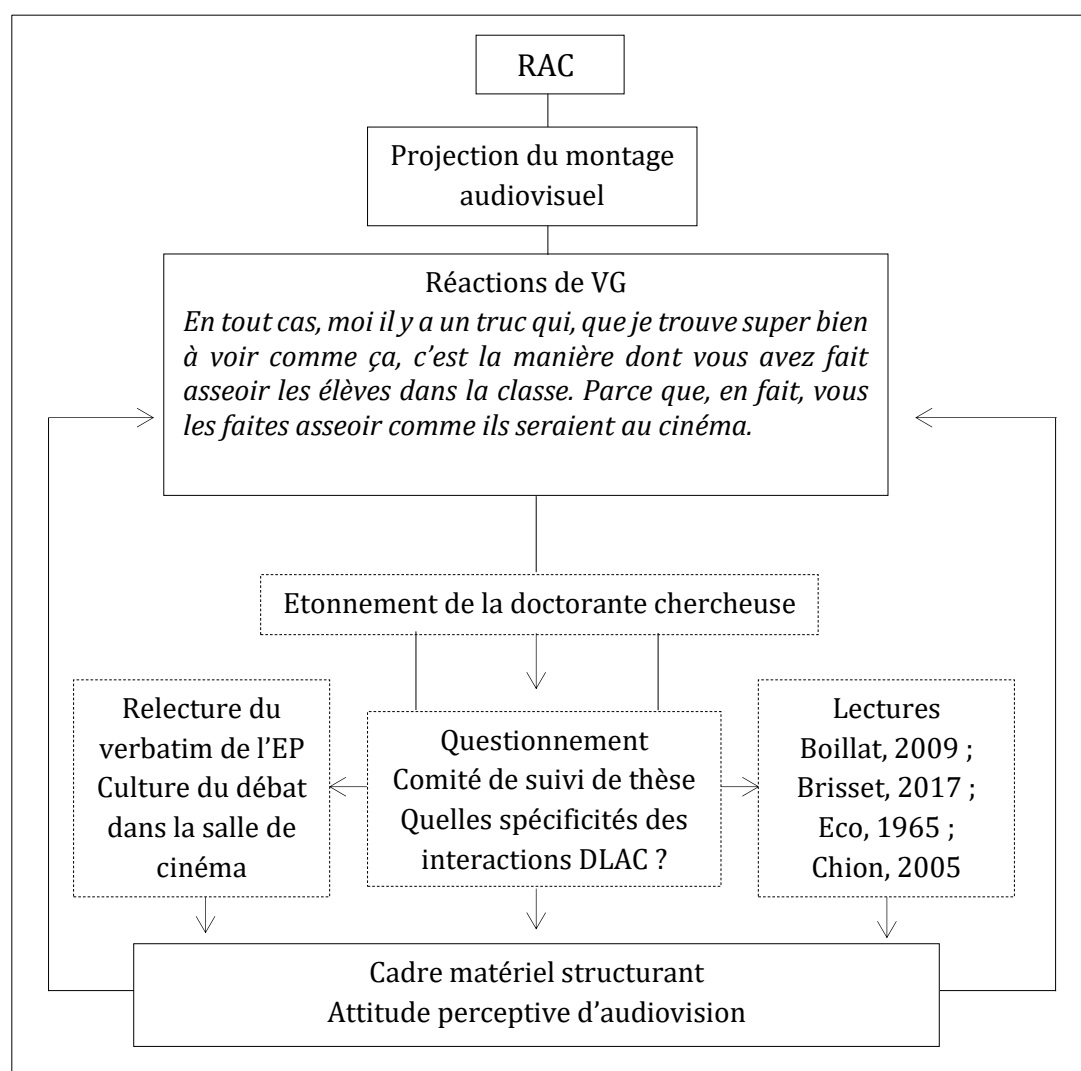
Nous ajouterons également que la traversée des contextes (Clot, 2002) générée par la démarche d'autoconfrontation a concerné les enseignants mais aussi les jeux de perméabilités établis entre le milieu de travail au sein duquel nous nous sommes immergée et le milieu de la recherche dans lequel nous avons évolué tout au long de ces années doctorales. Vivre en situation une relation d'investigation avec les acteurs de terrain et revivre cette situation dans le contexte des séminaires, des réunions avec notre directrice et notre co-directrice de thèse, des communications ou des comités de suivi de thèse a provoqué une forme de percolation de l'expérience, source d'élaboration de savoirs nouveaux et de développement d'une pratique et culture scientifiques. C'est à la jonction de ces deux contextes, le contexte du terrain et le contexte du travail doctoral, marqués par tout un ensemble de relations intersubjectives, qu'ont émergé les contenus réflexifs ayant nourri l'avancée de notre étude. Tout comme les interactions langagières activées par la démarche d'autoconfrontation ont pu contribuer à déclencher des événements discursifs remarquables et à renouveler le pouvoir d'agir des collectifs, la mise en synergie du contexte du terrain et du contexte de la recherche, à travers des phases de travail et d'évaluation régulières, a contribué à déclencher des temps d'investigations que nous pourrions qualifier de remarquables dans la mesure où ils ont joué un rôle majeur dans le développement de la recherche.

Nous rendons compte ci-après (Figure 63) de la manière dont cette mise en synergie entre contexte de terrain et contexte de la recherche s'est activée autour et à partir d'un temps précis du retour au collectif. Lors de ce retour au collectif, nous avons projeté un montage audiovisuel réalisé à partir de l'ensemble du matériel filmé lors des deux autoconfrontations successives montrant certains moments co-choisis par les enseignants pour être soumis au groupe. Nous avons porté une attention très soutenue à la qualité de ce montage qui devait servir de discutant lors du RAC. Nous avons un souvenir très précis de notre réaction quand à l'issue de la projection, l'une des enseignantes avait déclaré : « en tout cas, moi il y a un truc qui, que je trouve super bien à voir comme ça, c'est la manière dont vous avez fait asseoir les élèves dans la classe. Parce que, en fait, vous les faites asseoir comme ils seraient au cinéma ». Nous avons été

étonnée, voire décontenancée d'entendre une remarque centrée sur ce que nous avons interprété alors comme un détail anecdotique – la manière de faire asseoir les élèves. Ce n'est que quelques temps plus tard, dans un temps de lecture mené après une phase d'évaluation de notre travail qui avait laissé en suspens une question sur la nature spécifique des interactions langagières déployées dans ces séances dédiées au DLAC, que nous avons effectué un retour éclairé sur ce détail et reconsidéré notre approche de la situation en l'abordant alors comme un indice fécond (Ginzburg, 1989). C'est en ce sens que nous évoquons précédemment une forme de percolation de l'expérience de recherche, source d'élaboration de savoirs nouveaux et de développement d'une pratique et culture scientifiques dans le temps du travail doctoral.

Figure 63

Exemple des jeux de combinaison activés dans et par le travail doctoral



Le développement de notre activité de doctorante chercheuse a lui aussi été sous-tendu par une dynamique arythmique ponctuée par des phases de doutes, de dilemmes, de questionnements, de retours sur des temps antérieurs¹⁰⁴, d'ajustements, de régulations, de retouches, de mises en sommeil et de mises en correspondance qui ont caractérisé l'historicité de ce travail.

¹⁰⁴ L'ensemble des réunions de travail menées auprès de nos directrices de thèse ainsi qu'une partie des séminaires auxquels nous avons participé ont été retranscrits en verbatim sur lesquels nous sommes régulièrement revenue pour réactiver ou reconsidérer nos réflexions.

CONCLUSION

Pour conclure, nous souhaitons revenir sur notre parcours professionnel en opérant une jonction entre l'approche scientifique qui a sous-tendu cette étude et notre pratique professionnelle au sein du Département des Arts de l'Université Bordeaux Montaigne. Une part importante de notre service est consacrée à la formation des étudiants inscrits dans le parcours Meef Arts plastiques ainsi qu'à la préparation du Capes. La rentrée 2021 a été marquée par une réforme des masters Meef qui amplifie le rôle des stages d'observation et de pratique accompagnée et qui intègre dans la formation des « praticiens, professeurs exerçant en parallèle devant des classes du degré d'intervention du stagiaire » (MEN, 2019). Les prescriptions découlant de cette réforme enjoignent enseignants et formateurs à travailler ensemble au sein d'un système tripartite reliant université, Inspe et rectorat de façon à « homogénéiser l'offre de formation avec un continuum renouvelé entre formation initiale rénovée, formation continuée (durant les trois premières années d'exercice) et formation continue » (*Ibid.*). Dans le même temps, la réforme du Capes mise en place pour la session 2022 s'accompagne de changements notables en termes de contenus des épreuves. Une nouvelle épreuve d'admissibilité dite « disciplinaire appliquée » vient renforcer l'épreuve de leçon d'admission. Ces deux épreuves évaluent « les savoirs et les compétences (inter)disciplinaires, pédagogiques et didactiques du candidat » (MEN, 2021) ainsi que les « gestes professionnels relatifs aux composantes plasticiennes, théoriques et culturelles de la discipline » (*Ibid.*). Certaines des prescriptions de la réforme du master ou celle du Capes entrent en résonance avec certains des constituants ou nœuds de tension contenus dans notre étude. Ces points de convergence qui touchent à des questions vives du métier nous invitent à poursuivre nos investigations scientifiques. Nous souhaitons ainsi remettre en jeu la teneur de nos résultats auprès de nouveaux collectifs de travail, et ce dans une approche pluridisciplinaire croisant recherche, formation et terrain.

Un autre facteur contextuel participe de cette volonté de donner une suite à ce travail doctoral. Dans notre introduction, nous avons fait mention de recherches en sciences de l'éducation essentiellement puérocentrées jusqu'au début des années 2000, avec une

figure professorale « davantage évoquée qu'étudiée du point de vue des gestes professionnels et de l'exercice du métier » (Amigues, 2003, p. 7). La publication le 15 avril 2021 d'un texte du Conseil Scientifique de l'Education Nationale précisant que « la recherche en éducation commence avec les enseignants, leurs connaissances, leurs pratiques mais aussi, leurs interrogations » (Dehaene et Pasquinelli, 2021, p. 8)¹⁰⁵ montre tout le chemin parcouru depuis et témoigne combien cette recherche, « particulièrement lorsqu'elle est collaborative et participative représente une occasion de développement professionnel, individuel et collectif » (*Ibid.*). Les auteurs de ce texte espèrent que « la rencontre féconde entre recherche et éducation puisse non seulement améliorer les pratiques de classe, mais aussi le vécu des enseignants, dans la classe et dans le cadre des échanges en équipe » (*Ibid.*, p. 6). La même année, le 17 décembre 2021, le Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle (HCEAC) a officiellement lancé une démarche qualifiée de labellisation « 100% EAC ». S'il est clairement précisé dans le guide pratique de l'état des lieux territorial co-signé par la Ministre de la Culture¹⁰⁶ et le ministre de l'Education Nationale, de la Jeunesse et des Sports¹⁰⁷, que « tous les acteurs susceptibles de contribuer à la construction et à l'enrichissement de ce parcours travaillent de concert » (HEAC, 2021, p. 6), s'il est question du « temps scolaire », des « établissements d'enseignement », des « programmes de l'Education nationale », de « pédagogie adaptée, renouvelée et innovante », des « jeunes », des « élèves », des « artistes », des « partenaires », à aucun moment, dans ce texte de 25 pages, il n'est fait mention des enseignants. Cette invisibilité de la figure professorale dans un texte institutionnel consacré à « l'engagement partenarial à l'échelle des territoires à travers les collectivités qui l'animent, dans une logique de mutualisation efficiente des moyens » (HEAC, 2021, p. 6) nous interroge et nous invite à nous projeter dans un travail ... à partager avec les acteurs de la communauté éducative et scientifique.

¹⁰⁵ Nous retenons de cet article les extraits qui servent ici notre propos conclusif sans nous livrer à une lecture critique de cette publication. Nous renvoyons pour cela à Fluckiger (2021).

¹⁰⁶ Roselyne Bachelot

¹⁰⁷ Jean-Michel Blanquer

Bibliographie

- Abric, J.-C. (2003). La recherche du noyau central et de la zone muette des représentations sociales. Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthodes d'étude des représentations sociales* (p. 59-80). Erès.
- Adandogou, H.-G. (2016). Christophe Dejours, Situations du travail. *Lectures*. <https://doi.org/10.4000/lectures.21042>
- Albero, B. (2013). L'analyse de l'activité en sciences de l'éducation : entre aspirations scientifiques et exigences pragmatiques. *Travail et apprentissages*, 12(2), 94-116. <https://doi.org/10.3917/ta.012.0094>
- Alderson, M. (2004). La psychodynamique du travail : objet, considérations épistémologiques, concepts et prémisses théoriques. *Santé mentale au Québec*, 29(1), 243-260. <https://doi.org/10.7202/008833ar>
- Amade-Escot, C. (2013). Les recherches en didactiques, les IUFM et le comparatisme en France. Dans J.-L. Dorier, F. Leutenegger et B. Schneuwly (dirs.), *Didactiques en construction, construction de la didactique* (p. 63-83). De Boeck Université.
- Amade-Escot, C. et Venturini, P. (2009). Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept. *Éducation et didactique*, 3(1), 7-43.
- Amans-Passaga, C. (2010). L'articulation de l'action didactique d'intervenants associés en EPS à l'école primaire. *Éducation et didactique*, 4(1), 1-27.
- Alter, N. (2008). Travail, organisation et échange social. Dans P. Chanial (dir.), *La société vue du don : manuel de sociologie anti-utilitariste appliquée* (p. 45-69). La Découverte.
- Alter, N. (2009). *Donner et prendre : la coopération en entreprise*. La Découverte.
- Alter, N. (2010). *L'innovation ordinaire*. Presses Universitaires de France.
- Altet, M. (1994). Note de synthèse. Comment interagissent enseignant et élèves en classe, *Revue française de pédagogie*, 107 (2), 123-139.
- Altet, M. (2008). Rapport à la formation, à la pratique, aux savoirs et reconfiguration des savoirs professionnels par les stagiaires. Dans P. Perrenoud (dir.), *Conflits de savoirs en formation des enseignants : Entre savoirs issus de la recherche et savoirs issus de l'expérience* (p. 91-105). De Boeck Supérieur.
- Amigues, R. (2002). L'enseignement comme travail. Dans P. Bressoux (dir.), *Les stratégies d'enseignement en situation d'interaction* (p. 243-262). Note de synthèse pour Cognitique : Programme Ecole et Sciences Cognitives.

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé hors-série*, 1(1), 5-16.
- Amigues, R. (2005). Les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté comme révélateurs de l'activité enseignante. Dans L. Talbot (dir.), *Pratiques d'enseignement et difficultés d'apprentissage* (p. 105-116). Erès.
- Amigues, R. (2009). Le travail enseignant : prescriptions et dimensions collectives de l'activité. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 42(2), 11-26.
- Amigues, R., Lataillade, G., et Mencherini, N. (2001). Travail du professeur et activité de l'élève dans les dispositifs d'aide aux élèves en difficulté : un exemple, les groupes de consolidation. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 23(2), 299-319.
- Amigues, R., Faïta, D., Lataillade, G. et Saujat, F. (2002). Les collectifs de travail. *Cahiers pédagogiques*, 406, 16-18.
- Amigues, R. et Kherroubi, M. (2003). Les pratiques de la classe en milieux difficiles. *Recherche et Formation pour les professions de l'éducation*, 44, 5-10.
- Amigues, R., Faïta, D. et Saujat, F. (2004). L'autoconfrontation croisée : une méthode pour analyser l'activité enseignante et susciter le développement de l'expérience professionnelle. *Bulletin de psychologie*, 57(469), 41-44.
- Amigues, R. et Lataillade, G. (2007, 28-31 août). Le « travail partagé » des enseignants : rôle des prescriptions et dynamique de l'activité enseignante. *Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation*, Strasbourg, France.
- Amigues, R., Espinassy, L., Félix, C. et Saujat, F. (2008, 19-21 novembre). La co-intervention : un nouveau milieu de travail au service de l'efficacité et de l'équité ? Dans J.-F. Marcel et T. Piot (dirs.), *Actes du colloque international : Efficacité et équité en éducation* [Symposium]. Colloque international Efficacité et équité en éducation, Rennes.
- Amigues, R., Félix, C., Espinassy, L. et Mouton, J.-C. (2010). Le travail collectif dans les établissements scolaires : quête ou déni ? *Travail et formation en éducation*, 7, 23-38. <http://journals.openedition.org/tfe/1395>
- Ardouin, I. (1995). Du dessin aux arts plastiques. Dans M. Develay (dir.), *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines, une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 33-52). Éditions Sociales Françaises.
- Ardouin, I. (1997). *L'éducation artistique à l'école*. Éditions Sociales Françaises.
- Authier-Revuz, J. (1995). *Ces mots qui ne vont pas de soi. Boucles réflexives et non-coïncidences du dire*. Larousse.
- Bachelard, G. (1966). *La philosophie du non*. Presses Universitaires de France.

- Bajomi, I. et Barroso, J. (2002). *Systèmes éducatifs, mode de régulation et d'évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et au Portugal, synthèses des études de cas nationales*, Deliverable 3, rapport intermédiaire à l'UE pour le projet Reguleducnetwork, Lisbonne.
- Bakhtine M. (1970). *Les problèmes de la poétique de Dostoïevski*. L'Âge d'Homme.
- Bakhtine M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Gallimard.
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat : organisation en réseau et forme scolaire*. Academia.
- Baqué, P. (1985). Les Arts plastiques à l'Université : la formation des futurs enseignants. *Les Amis de Sèvres*, 120, 23-33.
- Barbier, J.-M., et Durand, M. (2003). L'activité : un objet intégrateur pour les sciences sociales ? *Recherche & formation*, 42(1), 99-117.
- Barré de Miniac, C., et Cros, F. (1984). *Les activités interdisciplinaires : aspects organisationnels et psychopédagogiques. Analyse réalisée au cours de l'expérimentation menée dans dix collèges de 1978 à 1980*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- Barrère, A. (2002). Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du travail*, 44(4), 481-497.
- Barrère, A. (2013). La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire. *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 95-116. <https://doi.org/10.3917/cdle.036.0095>
- Barrère, A., et Jacquet-Francillon, F. (2008). La culture des élèves : enjeux et questions, *Revue française de pédagogie*, 163(2), 5-13.
- Barrère, A., et Montoya, N. (2019). *L'éducation artistique et culturelle. Mythes et malentendus*. L'Harmattan.
- Barroso, J. (2005). Les nouveaux modes de régulation des politiques éducatives en Europe : de la régulation du système à un système de régulations. Dans Y. Dutercq (dir.), *Les régulations des politiques d'éducation* (p. 151-171). Presses Universitaires de Rennes.
- Bautier, E. (1999). Le partenariat, la collaboration des différents acteurs pour la réussite des jeunes. *Éducation et politique de la ville, numéro spécial*, 61-74.
- Bautier, E., et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, E. et Rochex, J.-Y. (1998). *L'expérience scolaire des nouveaux lycéens. Démocratisation ou massification ?* Colin.

- Beaumont, C., Lavoie, J. et Couture, C. (2010). *Les pratiques collaboratives en milieu scolaire : cadre de référence pour soutenir la formation*. Presse de l'Université Laval.
- Béguery, J. (2003), Le dessin : vers une problématique enseignement artistique. Dans D. Denis et P. Kahn (dirs.), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson* (p. 221-252). CNRS.
- Beillerot, J. (1982). *La société pédagogique : action pédagogique et contrôle social*. Presses Universitaires de France.
- Belin, E. (2002). *Une sociologie des espaces potentiels : logique dispositive et expériences ordinaires*. De Boeck.
- Ben Ayed, C. (2009). La mixité sociale dans l'espace scolaire : une non-politique publique. *Actes de la recherche en sciences sociales*, 180 (5), 11-23.
<https://doi.org/10.3917/arss.180.0011>
- Ben Ayed, C. (2018). Éducation et territoire. Retour sur un objet sociologique mal ajusté. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ère nouvelle*, 51(1), 15-35.
- Berger, G. (1972). Opinions et réalités. Dans L. Apostel, G. Berger, A. Briggs et G. Michaud (dirs.), *L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités* (p. 21-69). Organisation de coopération et de développement économiques.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. Routledge & Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1975). *Langage et classes sociales : codes socio-linguistiques et contrôle social*. Minuit.
- Bernstein, B. (1996). *Pédagogie, contrôle symbolique et identité*. Taylor & Francis.
- Beuvier, F. (2009). Le dessin d'enfant exposé, 1890-1915. Art de l'enfance et essence de l'art. *Gradhiva*, 9, 102-125.
- Bidwell, C.-M. (1965). The school as a formal organization. Dans J.G. March (dir.), *The Handbook of Organizations* (p. 972-1022). Rand McNally.
- Bier, B. (2010). « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition. *Spécificités*, 3(1), 7- 18.
- Blanche-Benveniste, C. (2002). Réflexions sur les transcriptions de corpus de français parlé. *Revue parole*, 22, 91-118.
- Boillat, A. (2009). La « diégèse » dans son acception filmologique. Origine, postérité et productivité d'un concept. *Cinémas : revue d'études cinématographiques*, 19 (2-3), 217-245. <https://doi.org/10.7202/037554ar>

- Boisson-Cohen, M. (2016). 2017-2027 : quelle autonomie pour les établissements scolaires ? *Note d'analyse de France Stratégie*.
https://www.strategie.gouv.fr/sites/strategie.gouv.fr/files/atoms/files/2017-2027-actions-critiques-autonomie-etablissements_1.pdf
- Boivin, M.- C. (2007). Situations didactiques et enseignement de la grammaire : quelques aspects topogénétiques et chronogénétiques. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 29(2), 279-301.
- Boltanski, L., et Chiapello, E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Gallimard.
- Bonami, M. (1998). Stratégies de changement et innovations pédagogiques. *Éducation permanente*, 134, 125-138.
- Bonami, M., et Garant, M. (1996). *Systèmes scolaires et pilotage de l'innovation, émergence et implantation du changement*. De Boeck.
- Bonnemain, A., Perrot, E., et Kostulski, K. (2015). Le processus d'observation, son développement et ses effets dans la méthode des autoconfrontations croisées en clinique de l'activité. *Activités*, 12 (2), 98-124. <https://doi.org/10.4000/activites.1111>
- Bonnéry, S., et Renard, F. (2013). Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. *Sociologie d'un détour. Lien social et politiques*, 70, 135-150.
<https://doi.org/10.7202/1021160ar>
- Borges, C., et Lessard, C. (2007). Qu'arrive-t-il quand la collaboration enseignante devient une norme. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dirs.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 61-74). De Boeck Supérieur.
- Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Etudes de communication*, 35(2), 2-9. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>
- Boudart, J.-M., et Brière-Guenoun, F. (2014). Pratiques de régulation didactique en éducation physique et sportive. Deux études de cas contrastées. *Recherches en éducation*, 18, 133-147.
- Bourdieu, P. (1996). Champ politique, champ des sciences sociales, champ journalistique, *Cahiers de recherche*, 15 (1), 1-43.
- Bourdieu, P., et Darbel, A. (1966). *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*. Editions de Minuit.
- Bournel-Bosson, M. (2011). Rapports développementaux entre langage et activité. Dans B. Maggi (dir.) *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 147-162). Presses Universitaires de France.

- Bouveau, P., et Rochex, J.-P. (1997). *Les ZEP, entre école et société*. CNDP Hachette éducation.
- Bouvier, A. (2001). *L'établissement scolaire apprenant*. Hachette.
- Bozec, G., Barrère, A., et Montoya, N. (2013). *Les parcours « La culture et l'Art au Collège » : Enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle* [Synthèse du rapport pour le Conseil Général de la Seine-Saint-Denis]. Laboratoire CERLIS, Université Paris-Descartes.
- Braxmeyer, N., et Do, C.-L. (2002). *Le travail en commun des enseignants dans le second degré*. Dossier 31. Paris : Ministère de la Jeunesse, de l'Education et de la Recherche.
- Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire. *Politiques et management public*, 28(3), 333-351.
- Brière-Guenoun, F. (2005). De l'observation des pratiques aux connaissances mobilisées par le professeur dans l'interaction didactique : Le cas du franchissement par redressement au saut de cheval en collège [Thèse de doctorat non publiée en STAPS, Université d'Orléans].
- Brière-Guenoun, F. (2014). Le curriculum en actes révélé par les gestes didactiques de métier : étude des pratiques didactiques d'un enseignant débutant en EPS. *Questions Vives*, 22, 149-168.
- Brière-Guenoun, F. (2017). *Instruire les gestes didactiques de métier. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ?* Presses Universitaires de Rennes.
- Brière, F. (2020). Les gestes didactiques de métier d'enseignants stagiaires en éducation physique et sportive : une (re) configuration en contexte. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 16, 48-66.
- Brière-Guenoun, F., Perez, S., et Durey, A. (2007). Étude exploratoire des connaissances mécaniques mobilisées par les enseignants d'EPS. *Sciences et motricité*, 61 (2), 9-23.
- Brière-Guenoun, F., et Reffugi, R. (2007). Organiser un chemin pour l'apprentissage. Dans C. Amade-Escot (dir.), *Le Didactique* (p. 67-82). Editions Revue EP&S.
- Brière-Guenoun, F., et Espinassy, L. (2018, 10-13 octobre). *La notion de geste au service d'une analyse du travail des professionnels de l'éducation : un nécessaire regard comparatiste en didactique*. [Symposium] 5^{ème} Colloque international de l'ARCD, Bordeaux.
- Brière, F., et Espinassy, L. (2021). De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. *Phronesis*, 10(1), 18-36.

- Brière, F., et Simonet, P. (2021). Développement professionnel et co-construction de savoirs de métier d'étudiants stagiaires dans l'activité conjointe avec le formateur-chercheur : analyses didactique et clinique de l'activité d'auto-confrontation croisée. *Education didactique*, 15(1), 49-76.
- Brisset, F. (2017). Présentation. *Palimpseste*, 30(1), 6-13.
- Broccolichi, S., Ben Ayed, C. et Trancart, D. (2010). *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*. La Découverte.
- Bronckart, J.-P. (2004). Pourquoi et comment analyser l'agir verbal et non verbal en situation de travail ? Dans J.P.- Bronckart et groupe LAF (dirs.), *Agir et discours en situation de travail* (p. 11-144). Cahiers de la Section des Sciences de l'Education.
- Bronckart, J.- P. (2019). Des « jeux sémiologiques à la base du développement et des apprentissages. *Raisons éducatives*, 23, 19-45.
- Bronckart, J.-P., et Bulea Bronckart, E. (2006). La dynamique de l'agir dans la dynamique langagière. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Sujets, activités, environnements : approches transverses* (p. 105-134). Presses Universitaires de France.
- Bronckart, J.-P., et Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Brondeau-Four, M.-J., et Colboc-Terville, M. (2018). Repères historiques et évolution dans l'enseignement secondaire jusqu'en 2000.
<https://eduscol.education.fr/document/5578/download>
- Brossard, M. (1993). Un cadre théorique pour aborder l'étude des élèves en situation scolaire. *Enfance*, 46(2), 189-199.
- Brousseau, G. (1980). Les échecs électifs en mathématiques dans l'enseignement élémentaire. *Revue de laryngologie, otologie, rhinologie*, 101(2-3), 107-131.
- Brousseau, G. (1986). Fondements et méthodes de la didactique des mathématiques. *Recherches en didactique des mathématiques*, 7(2), 33-115.
- Brousseau, G. (1988). Le contrat didactique : le milieu. *Recherches en didactique des mathématiques*, 9(3), 309-336.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. La Pensée Sauvage.
- Brousseau, G. (2003). Glossaire de quelques concepts de la théorie des situations didactiques en mathématiques.
http://guy-brousseau.com/wpcontent/uploads/2010/09/Glossaire_V5.pdf
- Brousseau, G., et Centeno, J. (1991). La mémoire du système didactique. *Recherches en didactique des Mathématiques*, 11(2-3), 167-210.

- Brousseau, G., et Warfield, V. (1999). The case of Gaël. *The journal of mathematical behavior*, 18(1), 7-52.
- Bru, M. (2002). Pratiques enseignantes : des recherches à conforter et à développer. *Revue française de pédagogie*, 138, 63-73.
- Brun, G. (2017). Pouvoir d'agir, en analyse de l'activité. Traces, usages et figures modernes de Spinoza. *Activités*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/activites.2957>
- Bruner, J.-S. (1983). *Le développement de l'enfant : Savoir faire, savoir dire*. Presses Universitaires de France.
- Bruner, J.-S. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture. Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle*. Retz.
- Bruno, F. (2015). *Analyse du développement du pouvoir d'agir d'enseignants confrontés au risque de décrochage scolaire : étude de cas en classe de sixième de collège*. [Thèse de doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille]. <http://www.theses.fr/2015AIXM3100>
- Bucheton, D. (2013). *Faire advenir l'élève auteur de sa parole : des ruptures didactiques profondes*. Association française pour l'enseignement du français. <https://www.afef.org/faire-advenir-leleve-auteur-de-sa-parole-de-dominique-bucheton>
- Bucheton, D., et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3, 29-48.
- Cairo Crocco, M. (2022). La « réussite » en éducation : dispositif et mode de gouvernement contemporain. *Recherches en éducation*, 47, 98-110.
- Caldwell, B.-J. (2015). *Impact of School Autonomy on Student Achievement in 21st Century Education : A Review of the Evidence*. Report for the International study on school autonomy and learning. Brighton : Educational Transformations.
- Canguilhem, G. (2002). *Écrits sur la médecine*. Seuil.
- Carlo, C. (2015). Pluri-inter-transdisciplinarité des recherches impliquées dans la description de la langue en usage. Comment penser la porosité des champs de recherche ? *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 12 (3), 1-9. <https://doi.org/10.4000/rdlc.959>
- Chabanne, J.- C., Parayre, M., et Villagordo, E. (2012). *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*. L'Harmattan.
- Chanteux, M. (1989). Les pratiques des enseignants en arts plastiques. *Revue française de pédagogie*, 87(1), 5-13.
- Chervel, A. (1988). *La culture scolaire. Une approche historique*. Belin.

- Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique, du savoir savant au savoir enseigné*. La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1988). Esquisse d'une théorie formelle du didactique. Dans C. Laborde (dir.), *Premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique* (p. 97-106). La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1992). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. *Recherches en Didactiques des Mathématiques*, 12(1), 73-111.
- Chevallard, Y. (1994). Les processus de transposition didactique et leur théorisation. Dans G. Arsac, Y. Chevallard, J.-L. Martinand et A. Tiberghien (dirs.), *La transposition didactique à l'épreuve* (p. 135-180). La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1995). La fonction professorale : esquisse d'un modèle didactique. Dans R. Noirfalise, et M.-J. Perrin-Glorian (dirs.), *Actes de la VIIIe école d'été de didactique des mathématiques* (p. 83-122). IREM.
- Chevallard, Y. (1997). Familiale et problématique la figure du professeur. *Recherche en didactique des mathématiques*, 17(3), 17-54.
- Chevallard, Y. (1999). L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique. *Recherches en didactique des mathématiques*, 19(2), 221-266.
- Chevallard, Y. (2002). Organiser l'étude. 1. Structures & fonctions. Dans J.-L. Dorier, M. Artaud, M. Artigue, R. Berthelot et R. Fleuris (dirs.), *Actes de la 11^{ème} école de didactique des mathématiques* (p. 3-22). La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y., et Mercier, A. (1987). *Sur la formation historique du temps didactique*. IREM d'Aix-Marseille.
- Chion, M. (1990). *L'Audio-vision : son et image au cinéma*. Armand Colin.
- Claverie, I. (2021). Travail partagé et cohérence (inter)disciplinaire autour de la rencontre avec l'œuvre cinématographique. *Contextes et didactiques*, 18, (70-92).
<https://doi.org/10.4000/ced.3039>
- Clot, Y. (1995). *Le travail sans l'homme ? Pour une psychologie des milieux de travail et de vie*. La découverte.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2000). La formation par l'analyse du travail : pour une troisième voie. Dans B. Maggi (dir.), *Manières de penser, manières d'agir en éducation et en formation* (p. 133-156). Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2001a). Clinique de l'activité et pouvoir d'agir. *Education permanente*, 146, 7-16.

- Clot, Y. (2001b). Clinique du travail et action sur soi. Dans J.-M. Baudouin (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 255-277). De Boeck Supérieur.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de psychologie*, 57(1), 5-12.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail : l'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. Dans L. Filliettaz et J.-P. Bronckart (dirs.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail* (p. 307-325). Peeters.
- Clot, Y. (2007). De l'analyse des pratiques au développement des métiers. *Éducation et didactique*, 1(1), 83-93.
- Clot, Y. (2008a). *Travail et pouvoir d'agir*. Presses Universitaires de France.
- Clot, Y. (2008b). La recherche fondamentale de terrain : une troisième voie. *Éducation permanente*, 177, 67-77.
- Clot, Y. (2011). Théorie en clinique de l'activité. Dans B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 17-39). Presses Universitaires de France.
- Clot, Y., et Faïta, D. (2000). Genre et style en analyse du travail : concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.
- Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G., et Scheller, L. (2000). Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*, 2(1), 1-9. <https://doi.org/10.4000/pistes.3833>
- Clot, Y., Fernandez, G., et Carles, L. (2002). Crossed self-confrontation in the « Clinic of activity ». Dans S.Bagnara, S.Pozzi, A.Rizzo et P.Wright (dirs.), *Proceedings of the 11th European Conference on Cognitive Ergonomics* (p. 13-18). Istituto di Science e Technologie Della Cognizione.
- Clot, Y., et Leplat, J. (2005). La méthode clinique en ergonomie et en psychologie du travail. *Le travail humain*, 4(68), 289-316.
- Clot, Y., et Simonet, P. (2015). Pouvoirs d'agir et marges de manœuvre. *Le travail humain*, 78(1), 31-52. <https://doi.org/10.3917/th.781.0031>
- Cohen-Azria, C., et Coquidé, M. (2016). Recherches sur l'école et ses partenaires scientifiques. Quels partenariats ? Quelles recherches didactiques ? *Recherches en didactique des sciences et des technologies*, 13, 9-20.
- Comiti, C., Grenier, D. et Margolinas, C. (1995). Niveaux de connaissances en jeu lors d'interactions en situation de classe et modélisation de phénomènes didactiques. Dans G. Arsac, J. Gréa, D. Grenier et A. Tiberghien (dirs.), *Différents types de savoirs et leur articulation* (p. 91-127). La Pensée Sauvage.

- Condette, J.-F., et Savoye, A. (2011). Le congrès du Havre (31 mai-4 juin 1936) : Albert Châtelet et la réforme de l'enseignement du second degré. *Carrefours de l'éducation*, 31, 61-88. <https://doi.org/10.3917/cdle.031.0061>
- Cordoba, A., Lenzen, B., Poussin, B., et Denervaud, H. (2014). L'articulation des systèmes didactiques dans la construction de la référence en classe. Le cas de l'enseignement de l'éducation physique, en coresponsabilité et en alternance, à l'école primaire genevoise. *Questions Vives. Recherches en éducation*, 22, 1-18. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1587>
- Cordoba, A., et Lenzen, B. (2014). Déterminants institutionnels et action des enseignants : regard sur l'enseignement de l'éducation physique à l'école primaire genevoise. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive*, 33, 4-29. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.1826>
- Corriveau, L., Letor, C., Périsset Bagnoud, D., et Savoie-Zajc, L. (2010). *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation : Processus, stratégies, paradoxes*. De Boeck Supérieur.
- Cosnier, J., et Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux actes sémiotiques*, 52(54), 7-28.
- Coulange, L., Jaubert, M., et Lhoste, Y. (2018). Les gestes professionnels langagiers didactiques dans différentes disciplines : fondements théoriques et méthodologiques - études de cas en mathématiques et en français. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive*, 1, 63-86.
- Coulangeon, P. (2010). *Sociologie des pratiques culturelles*. La Découverte.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, 34(3), 395-419.
- Coutarel, F., et Daniellou, F. (2011). L'intervention ergonomique pour la prévention des troubles musculosquelettiques : quels statuts pour l'expérience et la subjectivité des travailleurs ? *Travail et Apprentissages*, 7, 62-80.
- Coutarel, F., et Petit, J. (2013). Préventions des TMS et développement du pouvoir d'agir. Dans P. Falzon (dir.), *Ergonomie constructive* (p. 175-190). Presses Universitaires de France.
- Coutarel, F., Caroly, S., Vézina, N. et Daniellou, F. (2015). Marge de manœuvre situationnelle et pouvoir d'agir : des concepts à l'intervention ergonomique. *Le travail humain*, 78(1), 9-29. <https://doi.org/10.3917/th.781.0009>
- Croiset, A. (1902). *L'histoire de l'art dans l'Education*. Minera : revue des lettres et des arts, mars 1902.
- Daniellou, F. (1996). *L'Ergonomie en quête de ses principes. Débats épistémologiques*. Octarès.

- Daniellou, F. (1998, février). Peut-on être chercheur en ergonomie ? Dans F. Daniellou (dir.), *Actes du colloque : Recherche et Ergonomie* (216-224).
- Daniellou, F. (2002, septembre). Le travail des prescriptions. Dans J.-M. Evesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dirs.), *Actes du 37^e Congrès de la société d'ergonomie de langue française* (p. 9-16). GREACT et SELF.
- Daniellou, F. (2006). "Je me demanderais ce que la société attend de nous..."   propos des positions épistémologiques d'Alain Wisner. *Travailler*, 15(1), 23-38.
- Dauvois, D. (2009). Lire Félibien aujourd'hui. *Nouvelle revue d'esthétique*, 2, 7-15.
- Defrance, A. (2012). SENSEVY Gérard. Le sens du savoir.  l ments pour une théorie de l'action conjointe en didactique, *Revue française de pédagogie*, 181, 137-141. <https://doi.org/10.4000/rfp.3958>
- Dehaene, S., et Pasquinelli, E. (2021). *La recherche translationnelle en éducation : pourquoi et comment ?* Conseil Scientifique de l' ducation Nationale et Ministère de l'éducation nationale de la jeunesse et des sports.
- Dejours, C. (1980). *Travail, usure mentale : essai de psychopathologie du travail*. Bayard.
- Dejours, C. (2016). *Situations du travail*. Presses Universitaires de France.
- Dejours, C., Abdoucheli, E. (1990). Itinéraire théorique en psychopathologie du travail, *Prévenir*, 20, 127-149.
- Dejours, C. et Molinier, P. (1994). De la peine au travail, *Autrement*, 142, 138-151
- Delahaye, J.-P., Driancourt, V., Tobaty, A., Verg s, P.-J., et Mamou, G. (2011). *L'autonomie de l'établissement public local d'enseignement*. Berger-Levrault.
- D'Enfert, R. (2001). *De la figure humaine au dessin géométrique, enseignement du dessin et formation ouvrière en France 1750-1850* [Thèse de doctorat en histoire, Université de Paris-I].
- D'Enfert, R. (2003). *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*. Belin.
- D'Enfert, R., et Lagoutte, D. (2004). *Un art pour tous : Le dessin à l' cole de 1800 à nos jours*. Institut National de Recherche Pédagogique.
- De Montmollin, M. (1986). *L'intelligence de la tâche.  l ments d'ergonomie cognitive*. Peter Lang.
- Derouet, J.-L., (1992). *Ecole et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* M tali .

- Derouet, J.-L. (2000). Une science de l'administration scolaire est-elle possible ? Réflexions autour de la circulation des savoirs entre recherche, politique et administration, *Revue Française de pédagogie*, 130, 5-14.
- Derouet, J.-L., et Dutercq, Y. (1997). *L'établissement scolaire, entre autonomie locale et service public*. Editions Sociales Françaises.
- De Terssac, G., et Christol, J. (1991). L'organisation effective : une construction négociée. *Performance Humaines et Techniques*, n° hors-série, 29-35.
- Devos-Prieur, O., et Loubet-Gauthier, E. (2002). L'incidence des modes de partenariat à l'école élémentaire sur la polyvalence des maîtres et sur les représentations des élèves du travail scolaire. *Recherche et formation*, 41(1), 153-170.
- Dietsch, G., Brière-Guenoun, F., et Wane, T. (2015). Forme de pratique scolaire du football en EPS, débats d'idées et apprentissages en milieu difficile. *Recherches en éducation*, 23, 117-131.
- Dionne, L., Lemyre, F., et Savoie-Zajc, L. (2010). Vers une définition englobante de la communauté d'apprentissage (CA) comme dispositif de développement professionnel. *Revue des sciences de l'éducation*, 36(1), 25-43.
- Donzelot, J., et Estèbe, P. (1994). *L'État animateur : essai sur la politique de la ville*. Esprit.
- Doucet, S. (2017). *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*. Rapport au premier ministre.
https://www.culture.gouv.fr/content/download/158775/file/2017_Rpt%20S.%20Doucet-territoires%20EAC.pdf?inLanguage=fre-FR
- Drutel, E., et Calmejane-Gauzins, C. (2014). Retour sur un séminaire. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles*, 4, 75-84.
- Dubosq, J., et Clot, Y. (2010). L'autoconfrontation croisée comme instrument d'action au travers du dialogue : objets, adresses et gestes renouvelés. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 2, 255-286.
- Ducamp, C., Hervé, N., Lécureux-Têtu, M.-H., et Pelissier, L. (2019, juin). *Modélisation par l'action didactique conjointe des activités de recherche collaborative et scientifique*. 1er congrès de la TACD : la TACD en questions, questions à la didactique. Rennes.
- Ducros, C. et Amigues, R. (2014). Le travail des chefs d'établissement : Quelques réflexions sur le travail réel. *Formation et Profession*, 22(3), 12-23.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?* Seuil.
- Dumazedier, J., et Ripert, A. (1966). *Loisir et culture*. Seuil.

- Dupont, N. (2010). Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 43(4), 95-121.
- Dupriez, V. (2002). Entre traditions et transformations, que révèle l'analyse des établissements scolaires ? Dans C. Maroy (dir.), *L'enseignement secondaire et ses enseignants* (55-90). De Boeck Université.
- Dupriez, V. (2015). *Peut-on réformer l'école ? Approches organisationnelle et institutionnelle du changement pédagogique*. De Boeck.
- Dupriez, V., Dumay, X., et Vause, A. (2008). Du système à la classe, des repères pour comprendre comment se construisent les situations d'enseignement. *Les Sciences de l'éducation-Pour l'Ere nouvelle*, 41(4), 15-28.
- Durand, M., Ria, L., et Veyrunes, P. (2010). Analyse du travail et formation : un programme de recherche empirique et technologique portant sur la signification et l'organisation de l'activité des enseignants. Dans F. Yvon et F. Saussez (dirs.), *Analyser l'activité enseignante : des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation* (p. 17-40). Presses de l'Université de Laval.
- Durkheim, E. (1922). *Education et société*. Félix Alcan.
- Duru-Bellat, M., et Meuret, D. (2002). Vers de nouveaux modes de gouvernement des systèmes éducatifs ? Les leçons des comparaisons internationales, *Politiques et Management Public*, 20(2), 61-80.
- Dutercq, Y. (1991). Thé ou café ? ou comment l'analyse de réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. *Revue française de pédagogie*, 95, 81-97.
- Dutercq, Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation : Querelles de territoires*. Presses Universitaires de France.
- Duvergier, J.- B. (1841). *Collection complète des lois, décrets, ordonnances, règlements et avis du Conseil d'Etat*. A. Guyot et Scribe.
- Eco, U. (1965). *L'œuvre ouverte*. Seuil.
- Eco, U. (1979). *Lector in fabula Le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*. Grasset.
- Eloi, S., Uhlich, G., et Grillet, L. (2018). La technologie de l'intervention éducative : une interface entre ergonomie et didactique. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive*, 1, 107-128. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.342>
- Endrizzi, L., et Thibert, R. (2012). Quels leaderships pour la réussite de tous les élèves ? *Dossier d'actualité Veille et Analyses*, 73, 1-28.

- Enthoven, S., Letor, C., et Dupriez, V. (2015). Réformes pédagogiques et autonomie professionnelle : un couple en tension. *Revue française de pédagogie*, 192(3), 95-108.
- Espinassy, L. (2006). *Analyse ergonomique de l'activité des professeurs d'arts plastiques au collège : les sous-entendus du métier*. [Thèse de Doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille].
- Espinassy, L. (2011, mars). L'enseignement de l'Histoire des Arts : quels changements dans le travail enseignant ? Dans L. Ria (dir.) *Le travail enseignant au XXI^e siècle. Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle* [Colloque international]. Lyon, INRP-IFÉ.
- Espinassy, L. (2013, janvier). *Histoire des arts: un nouvel enseignement? Savoirs et compétences mis en jeu, du point de vue des élèves et des enseignants* [Communication orale]. 3^{ème} Colloque international Association pour les Recherches Comparatistes en Didactique, Marseille.
- Espinassy, L. (2016a, septembre). *Pour une ergonomie de l'activité des professionnels de l'éducation et de la formation. 10 ans de recherches de l'équipe ERGAPE : Apports et perspectives pour la recherche et l'action en ergonomie* [Symposium]. 51^{ème} Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Marseille.
- Espinassy, L. (2016b). Enseigner l'histoire des arts au collège : un révélateur des savoirs et compétences du professeur d'arts plastiques. *Ergologia*, 16, 69-88.
- Espinassy, L. (2019). De l'analyse de l'activité des professeurs d'arts plastiques à la mise au jour des organisateurs de l'activité enseignante. Voies de recherche pour une approche ergo-didactique. Note de synthèse d'Habilitation à Diriger des Recherches en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Soutenue le 19/11/2019. Aix Marseille Université.
- Espinassy, L., et Saujat, F. (2003). Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier, *Recherche et Formation*, 44, 111-124.
- Espinassy, L., Mouton, J.-C., et Félix, C. (2009, septembre). La « fiche de préparation » : un outil organisateur de l'activité dans la formation des enseignants ? Dans I. Gallais (dir.) *Ergonomie et organisation*. 44^{ème} congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française. Toulouse.
- Espinassy, L., et Félix, C. (2015, septembre). Réformes de la formation des enseignants : quelles retombées sur la performance et la santé des formateurs ? Dans A. Morais et S. Caroly (dirs.), *Articulation performance et santé dans l'évolution des systèmes de production : quelles actions pour l'ergonome ? Quels enjeux pour l'ergonomie ?* 50^{ème} congrès de la Société d'Ergonomie de Langue Française, Paris. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487510/document>

- Espinassy, L., et Saujat, F. (2016, septembre). *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* [Symposium]. 51^e Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Marseille. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01487490/document>
- Espinassy, L., Brière-Guenoun, F., et Félix, C. (2018). De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. *Recherche formation*, 87(1), 47-60.
- Espinassy, L., et Terrien, P. (2018). Une approche ergo-didactique des enseignements artistiques, en éducation musicale et arts plastiques. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive, numéro spécial 1*, 23-42. <https://doi.org/10.4000/ejrieps.293>
- Fabiani, J.- L. (2012). Du chaos des disciplines à la fin de l'ordre disciplinaire ? *Pratiques*, 153-154, 129-140. <https://doi.org/10.4000/pratiques.1969>
- Faïta, D. (2001). L'analyse du travail et le statut de « l'activité » chez Bakhtine, *Travailler*, 6 (2), 13-30.
- Faïta, D. (2003). Apport des sciences du travail à l'analyse des “ gestes professionnels ” dans les activités enseignantes. *Skholê, hors-série 1*, 17-23.
- Faïta, D. (2006). Langage, activité, organisateurs de l'activité. *Gragoatá*, 11(20), 9-27.
- Faïta, D. (2007). Le développement d'une situation du travail enseignant dans le dialogue entre professeurs : une activité discursive sur l'activité éducative. Dans : I. Plazaola Giger (dir.), *Paroles de praticiens et description de l'activité : Problématisation méthodologique pour la formation et la recherche* (p. 63-88). De Boeck Supérieur.
- Faïta, D. (2011). Théorie de l'activité langagière. Dans : B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 41-67). Presses Universitaires de France.
- Faïta, D., et Saujat, F. (2010). Développer l'activité des enseignants pour comprendre et transformer leur travail : un cadre théorique et méthodologique. Dans F. Yvon et F. Saussez (dirs.) *Analyser l'activité enseignante : des outils théoriques et méthodologiques pour l'intervention et la formation* (p. 41-71). Presses de l'Université de Laval.
- Faïta, D., et Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée, *Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicad*, 19(1), 123-154.
- Falzon, P. (2004). *Ergonomie*. Presses Universitaires de France.
- Fauré, L., Gardiès, C. et Marcel, J.-F. (2017). Référentialité et découpage des savoirs dans l'enseignement professionnel agricole : le cas de l'information-documentation et des sciences et techniques des agroéquipements. *Spirale*, 59(1), 65-77.

- Félibien, A. (1669). *Conférences de l'Académie royale de peinture et de sculpture pendant l'année 1667*. Frédéric Léonard.
- Félix, C. (2014). De l'intervention-recherche à la production de ressources : quelle didactisation de l'activité pour la formation des enseignants ? *Recherche et formation*, 75, 51-64.
- Félix, C., et Saujat, F. (2008). L'aide au travail personnel des élèves entre déficit de prescriptions et « savoirs méthodologiques » : un double regard didactique et ergonomique. *Dossiers des Sciences de l'Education*, 20, 125-138.
- Félix, C., Mouton, J.-C., et Espinassy, L. (2009, septembre). *Le travail du professeur, une approche ergonomique de l'activité enseignante*. [Communication orale]. 44^{ème} Congrès de la Société d'ergonomie de langue française, Toulouse.
- Félix, C., Saujat, F., et Combes, C. (2012). Des élèves en difficulté aux dispositifs d'aide : une nouvelle organisation du travail enseignant. *Recherches en Education*, 4, 19-30.
- Félix, C., Roustan, C., Leroy, D., Laguierce, V., et Johsua, S. (2014). Dispositifs d'aide à l'étude personnelle des élèves. Dans C. Amade-Escot et M.-L. Schubauer-Leoni (dirs.). *Interactions entre recherches en didactique(s) et formation des enseignants : questions de didactique comparée* (p. 17-33). Presses Universitaires de Franche Comté.
- Félix, C., et Saujat, F. (2015). L'intervention-recherche en milieu de travail enseignant comme moyen de formation. *Raisons éducatives*, 19, 201-218.
- Félix, C., et Mouton, J.-C. (2016, septembre). *Les outils et les méthodes de l'analyse du travail au service d'une refondation de la formation aux métiers de l'enseignement* [Symposium]. 51^{ème} Congrès International Société d'Ergonomie de Langue Française, Marseille.
- Félix, C., et Vérillon, P. (2017). Pilotage à distance de l'activité par les dispositifs : dilemmes professionnels, pouvoir d'agir et renormalisation du milieu de travail. Dans S. Eloi et G. Uhrich (Dirs), *De l'usage des artefacts dans les métiers de l'intervention* (p. 9-30). Octares.
- Félix, C., et Poggi, M.-P. (2018, octobre). *Construire un milieu pour l'étude et réduire les inégalités d'apprentissage. Une illustration à partir de deux dispositifs d'aide et d'accompagnement aux élèves*. [Symposium La notion de geste au service d'une analyse du travail des professionnels de l'éducation : un nécessaire regard comparatiste en didactique]. 5^{ème} colloque international de l'association pour des recherches comparatistes en didactique, Bordeaux.
- Feyfant, A. (2015). L'établissement scolaire comme lieu de formation ? Revue de littérature. Dans : L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^e siècle : 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 21-32). De Boeck Supérieur.
- Feyfant, A. (2017). A la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 118, 1-24.

- Filippi, P.-A. (2020). *Les ressources psychosociales comme instrument de reprise du pouvoir d'agir : le cas de formateurs d'enseignants en ESPE confrontés à un nouveau dispositif de formation* [Thèse de doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille]. <https://www.theses.fr/2020AIXM0052>
- Filliettaz, L. (2005). Négociation langagière et prise de décision dans le travail collectif, *Négociations*, 3(1), 2005, 27-43.
- Flandin, S. (2015). Vidéo et analyse de l'activité. Dans J.-M. Barbier et M. Durand (dir.), *Encyclopédie d'analyse des activités* (p. 193-205). Presses Universitaires de France.
- Fleury, J., Guingand, G., et Lhomme, R. (2000). Réseau et innovation : Une perception dynamique du processus de la diffusion des innovations dans les établissements scolaires. *Recherche & formation*, 34(1), 11-28.
- Fluckiger, C. (2021, juin). *Retour sur les relations entre chercheurs et praticiens et les injonctions à la recherche « translationnelle »* [Communication orale]. 2e Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique, Nancy (à distance).
- Fondeville B., Khan S. et Ferrone G. (2013, Août). La manifestation de doxas pédagogiques dans les espaces de formation : un produit de la circulation des savoirs ? Dans B. Fondeville et S. Khan (dirs.), *Interroger les liens entre pratiques scolaires et discours normatifs pour mieux comprendre les inégalités scolaires* [Symposium]. Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Montpellier.
- Foucault, M. (1971). *L'ordre du discours*. Gallimard.
- Foucault, M. (1994). *Dits et écrits (Tome 2)*. Gallimard.
- Gaillot, B.-A. (1997). *Arts plastiques, éléments d'une didactique critique*. Presses Universitaires de France.
- Garant, M., Letor, C., et Bonami, M. (2010). Leadership et apprentissage organisationnel. Dans L. Corriveau (dir.), *Travailler ensemble dans les établissements scolaires et de formation. Processus, stratégies, paradoxes* (p. 63-77). De Boeck
- Garant, M., et Letor, C. (2014). *Encadrement et leadership : Nouvelles pratiques en éducation et formation*. De Boeck Supérieur.
- Garcia, A., et Marcel, J.-F. (2011). *Travail partagé et processus d'apprentissage professionnel chez les enseignants-documentalistes de l'enseignement agricole public français*. Dans L. Portelance, C. Borges et J. Pharand (dirs.), *La collaboration dans le milieu de l'éducation. Dimensions pratiques et perspectives théoriques*, (p. 125-142). Presses de l'Université du Québec.
- Garnier, B. (2015). *Les grands enjeux du système éducatif français*. Dunod.

- Garnier, B. (2018) L'éducation informelle contre la forme scolaire ? *Carrefours de l'éducation*, 45(1), 13-21.
- Gather Thurler, M. (1992) De l'organisation scolaire à la pratique pédagogique. Limites, mirages et perspectives de changement, *Revue de l'Ecole Valdôtaine*, 19, 32-44
- Gather Thurler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39.
- Gather Thurler, M., et Maulini, O. (2007). *L'organisation du travail scolaire : Enjeu caché des réformes* ? Presses de l'Université du Québec.
- Gather-Thurler, M., et Maulini, O. (2014). *Enseigner-un métier sous contrôle ? Entre autonomie professionnelle et normalisation du travail*. Editions Sociales Françaises.
- Gaussel, M. (2007). Leadership et changements éducatifs. *Lettre d'information de la VST*, 24, 1-12.
- Gibert, A.-F. (2018). A la recherche de l'autonomie des établissements. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 124, 1-40.
- Giddens, A. (2002). *Where now for new labour* ? Polity Press.
- Ginzburg, C. (1980). Signes, Traces, Pistes. Racines d'un paradigme de l'indice, *Le Débat*, 6, 3-44.
- Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes et traces. Morphologie et histoire*. Flammarion.
- Girard, A. (1996). Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : ruptures et continuités, histoire d'une modernisation, *Hermès*, 20(2), 27-41.
- Giroux, J. (2004). Échanges langagiers et interactions de connaissances dans l'enseignement des mathématiques en classe d'adaptation scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 303-328.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire. Sociologie d'une marge de l'école*. Presses Universitaires de France.
- Glevarec, H. (2010). Les trois âges de la « culture de la chambre », *Ethnologie française*, 40(1), 19-30.
- Goigoux, R. (2002). Analyser l'activité d'enseignement de la lecture : une monographie, *Revue française de pédagogie*, 138, 125-134.
- Goigoux, R. (2007). Un modèle d'analyse de l'activité des enseignants. *Education et didactique*, 1(3), 47-69.

- Goldin-Meadow, S., et Alibali, M. (2013). Gesture's role in speaking, learning, and creating language. *Annual review of psychology*, 64, 257-283.
- Gozzer, G. (1982). Un concept encore mal défini : l'interdisciplinarité. *Perspective*, 12(3), 299-311.
- Grice, M. (2014). Epistemic beliefs and knowledge creation among upper-secondary students in transdisciplinary education for sustainable development. *Nordidactica : Journal of Humanities and Social Science Education*, 2014(1), 146-169.
- Grosstephan, V., et Brau-Anthony, S. (2018). Analyser l'activité évaluative des enseignants d'EPS : les apports des approches ergonomique et didactique. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sportive, Numéro spécial 1*, 129-144.
- Guérin, F., Laville, A., Daniellou, F., Durafourg, J., et Kerguelen, A. (1991). *Comprendre le travail pour le transformer. La pratique de l'ergonomie*. Anact.
- Guigue, M. (2012). L'émergence des interprétations : une épistémologie des traces », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 45(4), 59-76.
- Guillain, A. (2013). Un psychologue au pays des soviets. A propos d'une correspondance entre Henri Wallon et Alexandre R. Luria. *Bulletin de psychologie*, 526(4), 341-351.
- Guillaume, F.-R. (1993). Les rôles anciens et nouveaux des chefs d'établissement. *Recherche & Formation*, 14(1), 9-26.
- Gullberg, M. (2005). L'expression orale et gestuelle de la cohésion dans le discours de locuteurs langue 2 débutants, *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 23, 153-172.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times : Teachers' work and culture in the postmodern age*. Teachers College Press.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. Leading or Misleading ? *Educational Management Administration & Leadership*, 32(1), 11-24.
- Hasni, A., et Lebeaume, J. (2010). *Enjeux contemporains de l'éducation scientifique et technologique*. Presses de l'université d'Ottawa.
- Henriot-van Zanten, A. (1989, 29-30 septembre). *Mobilisations autour de l'école dans l'espace urbain* [Communication]. Journées annuelles de la Société française de sociologie "Action collective et mouvements sociaux, Paris.
- Henri-Panabière, G. (2013). Éducation familiale et milieux sociaux : inégalités et socialisations différenciées. Dans : Geneviève Bergonnier-Dupuy (dir.), *Traité d'éducation familiale* (p. 385-402). Dunod.

- Henri-Panabière, G., Renard, F., et Thin, D. (2013). Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais. *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, 183, 71-82.
- Henry, M. et Bournel Bosson, M. (2008). La vie des mots en analyse du travail. *Activités*, 5(5-2), 25-38.
- Héry, E. (1999). *Un siècle de leçons d'histoire : l'histoire enseignée au lycée, 1870-1970*. Presses Universitaires de Rennes.
- Hubault, F. (1995). A quoi sert l'analyse de l'activité en ergonomie. *Performances Humaines & Techniques, Numéro hors-série*, 79-85.
- Hubault, F., et Bourgeois, F. (2004). Disputes sur l'ergonomie de la tâche et de l'activité, ou la finalité de l'ergonomie en question. *Activités*, 1(1), 34-52.
- Huberman, M. (1980). *A Situational Analysis of Everyday Knowledge Use in Schools*. The Washington Post Newspaper In Education
- Huberman, M. (1983). Répertoires, recettes et vie de classe : comment les enseignants utilisent l'information. *Education et Recherche*, 5(2), 157-177.
- Huberman, A.-M., et Miles, M.-B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. De Boeck.
- Jambes, J.-P. (2005). *Le lien plus que le lieu. Actions publiques et intelligence territoriale*. Société, Environnement, Territoire.
- Jamet, L. (2013). Une tendance : la formation des enseignants se déporte vers l'école. *Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, 9, 53-64.
- Jaubert, M., Rebière, M., et Bernié, J.-P. (2004). L'hypothèse communautés discursives : d'où vient-elle ? Où va-t-elle ? *Cahiers de Théodile*, 4, 51-80.
- Jaubert, M. et Rebière, M. (2021). Un modèle pour interpréter le travail du langage au sein des « communautés discursives disciplinaires scolaires ». *Pratiques*, 189-190, 1-18. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9680>
- Johsua, S. (1996). Le concept de transposition didactique n'est-il propre qu'aux mathématiques ? Dans C. Raïsky et M. Caillot (dirs.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour des concepts fédérateurs* (p. 61-73). De Boeck.
- Johsua, S. et Félix, C. (2002). Le travail des élèves à la maison : une analyse didactique en termes de *milieu* pour l'étude, *Revue française de pédagogie*, 141, 89-97.
- Kassimi, C., de Peretti, O., et E. Bautier (1999). L'aménagement des rythmes scolaires : une politique nationale territorialisée ou l'émergence de politiques de territoires ? *Ville École Intégration*, 117, 127-143.

- Katzenbach, J.-R., et Smith, D.-K (1993). *Mettre sur pieds des équipes à haute performance*. Dunod.
- Kherroubi, M., Millet, M., et Thin, D. (2018). Enseigner dans les marges : L'exemple des enseignants de dispositifs relais. *Sociétés contemporaines*, 109, 93-116.
- Kherroubi, M., et Van Zanten, A. (2000). La coordination du travail dans les établissements « difficiles » : collégialité, division des rôles et encadrement. *Éducation et Sociétés*, 6(2), 65-91.
- Khan, P. (2008). La pédagogie primaire entre 1945 et 1970 : l'impossible réforme ? *Le Télémaque*, 34(2), 43-58. <https://doi.org/10.3917/tele.034.0043>
- Kida, T. (2011). Nouvelle méthode de constitution d'un corpus pour transcrire gestes et intonations. *Corpus*, 10, 41-60.
- Klein, A., et Brackelaire, J.- L. (1999). Le dispositif : une aide aux identités en crise. *Hermès*, 25(3), 67-81.
- Kloetzer, L., et Henry, M. (2010). Quand les instruments de métier deviennent objets de discours. Une condition de l'analyse du travail en autoconfrontation croisée ? *Activités*, 7(2), 44-62.
- Kostulski, K., Clot, Y., Litim, M., et Plateau, S. (2011). L'horizon incertain de la transformation en clinique de l'activité. Une intervention dans le champ de l'éducation surveillée. *Activités*, 8(1), 129-145.
- Lahalle, A. (2006), *Les écoles de dessin au XVIII^e siècle. Entre arts libéraux et arts mécaniques*. Presses Universitaires de Rennes.
- Lataillade, G. (2003). Des compromis inévitables dans la mise en place de dispositifs d'aide en mathématiques au collège. *Skholê, hors-série 1*, 47-55.
- Laurent, E. (2018). *L'impasse collaborative – Pour une véritable économie de la coopération*. Les liens qui libèrent.
- Laurent-Marsero, Y. (2014). *La co-analyse de l'activité de travail entre formateurs et formés : un moyen pour repenser les pratiques et les contenus de Formation Continue en Education Physique et Sportive* [Thèse de doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille]. <http://www.theses.fr/2014AIXM3089>
- Lauret, J.-M., Le Guével, A.-M. et Moirin, J.-Y. (2013). État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *L'Observatoire*, 1, 25-27.
- Lave, J. (1988) *Cognition in practice*. Cambridge University Press.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.

- Lebahar, J.-C. (2005). Didactique de la conception : le cahier des charges évolutif. Dans R. Samurçay et G. Pastré (dirs.), *La didactique professionnelle* (p. 137-160). Octares.
- Lebeaume, J. (2007). Itinéraires de découverte au collège : des pratiques d'enseignement coordonnées face à des « frontières de verre ». Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dirs.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 49-60). De Boeck Supérieur.
- Lebeaume, J., et Magneron, N. (2004). Itinéraires de découverte au collège : à la recherche de principes coordinateurs. *Revue française de pédagogie*, 148(1), 101-118.
- Lebeaume, J., et Valtat, C. (2007, Août). *Voisinage des enseignements et voisinage des pratiques enseignantes au collège* [Symposium Pratiques enseignantes de travail partagé]. Congrès international de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation, Strasbourg.
- Lebon, F. (2013). La musique autrement ? Les “musiciens intervenants” entre travail social et création artistique. *Éducation et sociétés*, 31(1), 171-186.
- Lenoir, Y. (2015). Quelle interdisciplinarité à l'école. *Les cahiers pédagogiques*, 54, 1-8.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. Presses Universitaires de France.
- Leontiev, A.-N. (1976). *Le développement du psychisme*. Editions Sociales.
- Leontiev, A.-N. (1979). *Activité, conscience, activité*. Editions du Progrès.
- Le Paven, M., Roesslé, S., Roncin, E., Loquet, M., et Léziart, Y. (2007). La dévolution dans les activités physiques sportives et artistiques non scolaires. *Education et didactique*, 1(3), 9-29.
- Leplat, J. (1980). *La psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- Leplat, J. (1992). *L'analyse du travail en psychologie ergonomique*. Octarès.
- Leplat, J. (1997). *Regards sur l'activité en situation de travail. Contribution à la psychologie ergonomique*. Presses Universitaires de France.
- Leplat, J., et Hoc J.-M. (1983). Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, 3(1), 49-63.
- Leroy, D. (2005). Un cas d'analyse didactique comparée : les aides-éducateurs et les professeurs des écoles. *Revue française de pédagogie*, 151, 91-109.
- Lessard, C., et Barrère, A. (2005). Travailler Ensemble ? Des réformes éducatives aux pratiques enseignantes. *Recherche & formation*, 49(1), 5-15.

- Le Tinnier, F. (2017). Étienne Souriau filmologue : histoire de sa pensée ontologique du cinéma parmi les arts (corpus, inédits, archives), *Nouvelle revue d'esthétique*, 19(1), 127-139.
- Lator, C. (2007). La collaboration entre enseignants, facteur de réussite scolaire : une équation non évidente. Dans M. Frenay et X. Dumay (dirs.), *Un enseignement démocratique de masse, une réalité qui reste à inventer* (p. 105-120). Presses Universitaires de Louvain.
- Lator, C. (2010). Moments de coopération entre enseignants : entre logiques institutionnelle, organisationnelles et professionnelles. *Travail et formation en éducation*, 10, 1-15.
- Lator, C., Bonami, M., et Garant, M. (2007). Pratiques de concertation et production collective de savoirs pédagogiques au sein d'établissements scolaires. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dirs.), *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 143-156). De Boeck Supérieur.
- 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.
- Leutenegger, F. (2009). *Le temps d'instruire. Approche clinique et expérimentale du didactique ordinaire en mathématique*. Peter Lang.
- Leutenegger, F., et Schubauer-Leoni, M.-L. (2002). Les élèves et leur rapport au contrat didactique : une perspective de didactique comparée. *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 8(1), 73-86.
- Lichtenstein, J., et Michel, C. (2005). *Conférences de l'Académie royale de Peinture et de Sculpture*. Ecole nationale supérieure des Beaux-Arts.
- Ligozat, F. (2011, mars). Les 30 ans de la revue Recherches en Didactique des Mathématiques. Relecture d'un article programmatique pour le développement d'une didactique comparée : "Vers un modèle de l'action didactique du professeur à propos de la Course 20". Dans M. Abboud et A. Fluckiger (dirs.), *Actes du séminaire national de didactique des mathématiques*, Paris.
- Loquet, M. Garnier, A., et Amade-Escot, C. (2002). Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes : enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique. *Revue française de pédagogie*, 141, 99-109.
- Lhoste, Y., Peterfalvi, B., et Orange, C. (2007, août). *Problématisation et construction de savoir en SVT : quelques questions théoriques et méthodologiques* [Symposium « Apprentissages, problématisations et savoirs »]. Congrès international d'Actualité de la Recherche en Education et en Formation, Strasbourg.
- Maggi, B. (2011). *Interpréter l'agir : un défi théorique*. Presses Universitaires de France.

- Maire-Sandoz, M.-O., et Martin-Dametto, S. (2014). « *L'Opéra aux Minguettes* ». *Rapport d'étude 2011-2014*. IFE-ENS de Lyon. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/et-encore/art-et-ecole/lopera-a-lecole/lopera-aux-minguettes>
- Malet, R., et Brisard, E. (2005). Travailler ensemble dans l'enseignement secondaire en France et en Angleterre. *Recherche & formation*, 49(1), 17-33.
- Marbeau, V. (1973). Le travail indépendant, essai de définition. *Les Amis de Sèvres*, 3, 5-15.
- Marcel, J.-F. (2005). De l'évolution socio-historique du travail de l'enseignant du primaire. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 38(4), 31-59.
- Marcel, J.-F., Dupriez, V., Périsset-Bagnoud, D., et Tardif, M. (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck.
- Marcel, J.-F., et Garcia, A. (2009). Contribution à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement. *Les sciences de l'éducation pour l'Ère nouvelle*, 42(2), 27-42.
- Marchand, P. (2006). Histoire et commémoration : le bicentenaire des lycées (1802-2002), *Histoire de l'éducation*, 109, 75-117.
- Margolinas, C., et Perrin-Glorian, M.-J. (1997). Recherches sur la modélisation de l'enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 17(3), 7-15.
- Marlot, C., et Morge, L. (2015). Des normes professionnelles à caractère doxique aux difficultés de mise en œuvre de séquences d'investigation en classe de sciences : comprendre les déterminations de l'action. *Recherches en éducation*, 21, 123-137.
- Marlot, C., et M. Toullec-Théry (2014). Normes professionnelles et épistémologie pratique de l'enseignant : un point de vue didactique. *Revue canadienne de l'éducation*, 37(4).
- Marlot, C., Toullec-Théry, M. et Daguzon, M. (2017). Processus de co-construction et rôle de l'objet biface en recherche collaborative. *Phronesis*, 6, 21-34.
- Martinand, J.-L. (1989). Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 2, 23-29.
- Martinand, J.-L., (2018) Pratiques sociales de référence, et autres concepts. *Economie et management*, 166, 68-73.
- Maroy, C. (2005). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? *Les Cahiers de recherche en Education et en Formation*, 49, 1-30.
- Maroy, C. (2006). Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire. *Revue française de pédagogie*, 155, 111-142.

- Maroy, C. (2007). L'école à la lumière des sociologies des organisations. *Cahiers de Recherche en Éducation et Formation*, 56, 4-22.
- Maroy, C. (2008). Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement ? *Sociologie et société*, 40(1), 31-54.
- Marx, L., et Reverdy, C. (2020). Travailler en partenariat à l'école. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 134, 1-40.
- Matheron, Y., et Salin, M.-H. (2002). Les pratiques ostensives comme travail de construction d'une mémoire officielle de la classe dans l'action enseignante. *Revue Française de Pédagogie*, 141, 57-66. <https://doi.org/10.3406/rfp.2002.2915>
- Maulini, O., et Progin, L. (2016). *Des établissements scolaires autonomes ? Entre créativité des acteurs et éclatement du système*. ESF.
- Mayen, P., et Savoyant, A. (2002, septembre). Formation et prescription : une réflexion de didactique professionnelle. Dans J.-M. Évesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dirs.), *Actes du 37^e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française* [Colloque Les évolutions de la prescription]. Aix-en-Provence. <http://www.ergonomie-self.org/content/content30222.html>
- Mc Neill, D. (1992). *Hand and Mind. What gestures reveal about thought*. University of Chicago Press.
- Mekouar, M. (2005). Étudier ou rêver l'antique. Félix Ravaisson et la reproduction de la statuaire antique. *Images Re-vues*, 1, 1-18.
- Mercier, A. (1985). Le temps des systèmes didactiques. *Actes de la Ile Ecole d'Été de Didactique des Mathématiques*, Orléans. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01397032/document>
- Mercier, A. (1994). Des études didactiques pourraient-elles aider à l'enseignement des savoirs professionnels ? *Didaskalia*, 4, 5-20.
- Mercier, A. (1995). La biographie didactique d'un élève et les contraintes temporelles de l'enseignement. Un cas en calcul algébrique ». *Recherches en didactique des mathématiques*, 15(1), 97-142.
- Mercier, A. (1996). La création d'ignorance, conditions de l'apprentissage. *Revue des Sciences de l'Éducation*, 22(2), 345-364.
- Mercier, A. (1999). *Sur l'espace-temps didactique. Études du didactique, en sciences de l'éducation*. Note de synthèse pour l'habilitation à diriger des recherches, université de Provence.
- Mercier, A. (2001). *Le temps didactique* [Texte]. <https://hchicoine.files.wordpress.com/2008/05/mercier-2001-temps-didactique.pdf>

- Mercier, A., Schubauer-Leoni, M.-L., et Sensevy, G. (2002). Vers une didactique comparée. *Revue française de pédagogie*, 141, 5-16.
- Mérini, C. (2001, 5 mai). Le partenariat. Histoire et essai de définition. *Actes de la Journée nationale de l'Observatoire des Zones Prioritaires*, Paris.
<http://www.ozp.fr/spip.php?article690>
- Mérini, C. (2007). Les dynamiques collectives dans le travail enseignant : du mythe à l'analyse d'une réalité. Dans J.-F. Marcel, V. Dupriez, D. Périsset Bagnoud et M. Tardif (dirs.), *Coordonner, collaborer, coopérer : De nouvelles pratiques enseignantes* (p. 35-47). De Boeck Supérieur.
- Merini, C., et De Peretti, C. (2002). Partenariat externe et prévention en matière de substances psychoactives : dans quelle position l'école met-elle ses partenaires ? *Santé publique*, 14(2), 147-164.
- Mérot, C. (1987). La fréquentation des écoles centrales : un aspect de l'enseignement secondaire pendant la Révolution française. *Bibliothèque de l'école des chartes*, 145(2), 407-426. <https://doi.org/10.3406/bec.1987.450476>
- Metz, C. (1981). La grande syntagmatique du film narratif. *Communications*, 8(1), 120-124.
- Mialaret, G. (1997). *Le plan Langevin-Wallon*. Presses Universitaires de France.
- Millon-Fauré, K. (2011). *Les répercussions des difficultés langagières des élèves sur l'activité mathématique en classe : le cas des élèves migrants* [Thèse de Doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Aix-Marseille].
- Millon-Fauré, K., Theis, L., Assude, T., Koudogbo, J., Tambone, J., et Morin, M.-P. (2018). Comparaison des mises en œuvre d'un même dispositif d'aide dans des contextes différents. *Éducation et didactique*, 12(3), 43-64.
- Ministère de l'éducation nationale. Circulaire n°77-165 du 29 avril 1977. Enseignement de l'éducation artistique dans les collèges.
- Ministère de l'éducation nationale. Supplément au Bulletin officiel n°44 du 12 décembre 1985. Programmes et instructions.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel n°25 du 20 juin 1996. Programmes de la classe de 6^{ème}.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel n°9 du 27 février 1997. Option arts des classes de première et de terminale des séries générales et technologiques.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel Hors-série n°7 du 31 août 2000. Arts plastiques. Enseignement obligatoire, au choix - série littéraire.

- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel Hors-série n°4 du 30 Août 2001. Programmes des classes du cycle terminal des séries générales et technologiques.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel n°32 du 28 août 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts (école, collège, lycée).
- Ministère de l'éducation nationale. Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré.
- Ministère de l'éducation nationale. Bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015. Actions éducatives. Parcours d'éducation artistique et culturelle.
- Ministère de l'éducation nationale. Loi n°2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance. Journal Officiel n°0174 du 28 juillet 2019.
- Ministère de l'éducation nationale. Arrêté du 25 janvier 2021 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré. Journal officiel n°0025 du 29 janvier 2021.
- Mintzberg, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations*. Editions d'organisation.
- Mintzberg, H. (1990). *Le Management : voyage au centre des organisations*. Editions d'organisation.
- Molinier, P., et Flottes, A. (2012). Travail et santé mentale : approches cliniques. *Travail et emploi*, 129(1), 51-66. <https://doi.org/10.4000/travailemploi.5547>
- Montoya, N. (2013). Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle, *Carrefours de l'éducation*, 36(2), 15-30.
- Morin, E. (1982). *Science avec conscience*. Seuil.
- Moussay, S. (2009). *Analyse du développement de l'activité professionnelle par le sens et par l'efficience : l'impact de la situation tutorale sur le pouvoir d'agir de trois enseignants débutants*. [Thèse de Doctorat non publiée en sciences de l'éducation, Université Montpellier III].
- Moussay, S. et Flavier, E. (2021, 29-30 avril). *L'intervention en recherche : l'expérience vécue mise à l'épreuve dans les dialogues entre chercheurs et enseignants*. 8ème colloque international en éducation du Centre de recherche interuniversitaire sur la formation et la profession enseignante, Montréal.
- Moussi, D. (2016). La posture de décentration de l'enseignant au cours des interactions langagières. *Recherches en didactiques*, 21, 57-80. <https://doi.org/10.3917/rdid.021.0057>
- Mouton, J.-C., et Heurtebize, S. (2015). Produire des ressources par un travail collectif. *Cahiers Pédagogiques*, 70(524), 42-43.

- Nedelec-Trohel, I. (2014). Étude d'un dispositif d'aide pour articuler le Regroupement d'Adaptation à la classe d'origine, *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 47(2), 73-94.
- Netchine-Gryndberg, G., et Netchine S. (1989). La notion d'instrument psychologique et la formation de l'espace graphique chez l'enfant. *Enfance*, 42, 101-109.
- Netter, J. (2016). La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles. *Espaces et sociétés*, 166(3), 63-77. <https://doi.org/10.3917/esp.166.0063>
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. Presses universitaires de Rennes.
- Nias, J., Southworth, G., et Yeomans, R. (1989). *Staff Relationships in the Primary School: A Study of Organisational Cultures*. Cassell.
- Nonnon, E. (2011). Notes de lecture. Revue française de pédagogie (avril-mai-juin 2008) n° 163 :« La culture des élèves : enjeux et questions ». Sous la direction de A. Barrère et F. Jacquet-Francillon. Lyon : INRP. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 43, 207-211.
- Nonnon, E. (2017). Les activités de verbalisation dans les formations d'enseignant. *Formation et pratiques d'enseignement en questions, hors-série n°2*, 13-31.
- Nonnon, E. (2019). Notions et questions en mouvement. Transpositions, médiations, outils et pratiques langagières. Dans S. Aeby Daghe, E. Bulea Bronckart, G.-S. Cordeiro, J. Dolz, I. Leopoldoff, A. Monnier, C. Ronveaux et B. Védrines (dirs.), *Didactique du français et construction d'une discipline scientifique* (p. 39-52). Presses universitaires du Septentrion.
- Obin, J.-P. (1993). *La crise de l'organisation scolaire*. Hachette.
- Octobre, S. (2010). *Enfance & culture : Transmission, appropriation et représentation*. La Documentation française.
- Oddone, I., Rey, A., et Briante, G. (1981). *Redécouvrir l'expérience ouvrière. Vers une autre psychologie du travail ?* Editions sociales.
- Ombredane, A., et Faverge, J.-M. (1955). *L'analyse du travail*. Presses Universitaires de France.
- Paillé, P., et Mucchielli, A. (2005). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Armand Colin.
- Passeron, J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non poppérien du raisonnement naturel*. Nathan.

- Pastré, P., Mayen, P., et Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, 154, 145-198.
- Peeters, H., et Charlier, P. (1999). Contributions à une théorie du dispositif. *Hermès*, 25, 15-25.
- Pélage, A. (2009). Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail. Dans D. Demazière (dir.), *Sociologie des groupes professionnels : Acquis récents et nouveaux défis* (p. 40-50). La Découverte.
- Pélissier, G. (1996). Le devenir de l'enseignement des arts plastiques. La question de la didactique. Dans J.-P. Brigauiot, *Approches d'une discipline : les arts plastiques. Capes et agrégation externes et internes*. CNED.
- Pélissier, G. (2005). Références et culture dans l'enseignement des arts plastiques. Propos recueillis par C. Faucher, *Vision*, 63, 1-23.
- Pellisson, M. (1909). La réforme de l'enseignement du dessin. *La revue pédagogique*, 54, 22-40.
- Perec, G. (1974). *Espèces d'espaces*. Galilée.
- Perrenoud, P. (1983). La pratique pédagogique entre l'improvisation réglée et le bricolage. *Education et Recherche*, 2, 198-212.
- Perrenoud, P. (1987). De l'école active à l'école interactive : un nouveau mythe ? Dans CRESAS (dirs.), *On n'apprend pas tout seul ! Interactions sociales et construction des connaissances* (p. 139-148). ESF.
- Perrenoud, P. (1988). Sous des airs savants, une notion de sens commun : la socialisation. *Cahiers de recherche du groupe de recherche sur la socialisation, numéro spécial*, 149-170.
- Perrenoud, P. (1993a). Ce qui se joue à l'échelle des établissements dans une rénovation didactique. *Revue française de pédagogie*, 104, 5-16.
- Perrenoud, P. (1993b). Du décroisement des classes au travail en équipe pédagogique. *L'École Valdôtaine*, 20, 3-10.
- Perrenoud, P. (1993c). Curriculum : le formel, le réel, le caché. Dans J. Houssaye (dir.), *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui* (p. 61-76). ESF.
- Perrenoud, P. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. L'Harmattan.
- Perrenoud, P. (1996). *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude*. ESF
- Perrenoud, P. (1998). La transposition didactique à partir de pratiques : des savoirs aux compétences. *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (3), 487-514.

- Perrin-Glorian, M.-J. (1999). Problèmes d'articulation de cadres théoriques : l'exemple du concept de milieu. *Recherches en Didactique des Mathématiques*, 19(3), 279-322.
- Perronnet, C. (2018). *La culture scientifique des enfants en milieux populaires : étude de cas sur la construction sociale du goût, des pratiques et des représentations des sciences*. [Thèse de Doctorat non publiée en sociologie, Université de Lyon] <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02015334/document>
- Piaget, J. (1972). L'épistémologie des relations interdisciplinaires. Dans L. Apostel (dir.), *L'interdisciplinarité : Problèmes de recherche et d'enseignement dans les universités* (155-171). Organisation de coopération et de développement économiques.
- Piaget, J. (1975). *L'équilibration des structures cognitives, problème central du développement*. Presses Universitaires de France.
- Piot, L., et Kelchtermans, G. (2014). Le leadership dans les organisations scolaires contemporaines : leçons tirées de la revue de la littérature anglo-saxonne. Dans M. Garant (dir.), *Encadrement et Leadership : Nouvelles Pratiques en éducation et Formation* (p. 21-37). De Boeck Supérieur.
<https://doi.org/10.3917/dbu.letor.2014.01.0021>
- Plaisance, E. (2009). Conférence de consensus 2008. Scolariser les élèves en situation de handicap : pistes pour la formation. *Recherche et formation*, 61, 11-40.
- Point, S. (2018). L'analyse des données qualitatives : voyage au centre du codage. Dans F. Chevalier (dir.), *Les méthodes de recherche du DBA* (p. 262-282). Editions Management et Société.
- Poulot, D. (1983). Les finalités des musées du XVIe au XIXe siècle. *Séminaire de l'Ecole du Louvre. Quels musées pour quelles fins, aujourd'hui ?* (13-33). La Documentation française.
- Quénieux, G. (1906). Le dessin et son enseignement. *L'Art Décoratif*, 96, 143-154.
- Rabardel, P. (1995). *Les hommes et les technologies. Une approche cognitive des instruments contemporains*. Armand Colin.
- Rabardel, P., et Samurçay, R. (2006). De l'apprentissage par les artefacts à l'apprentissage médiatisé par les instruments. Dans J.-M. Barbier (dir.), *Sujets, activités, environnements : Approches transverses* (p. 31-60). Presses Universitaires de France.
- Ravaisson, F. (1854). *De l'enseignement du dessin dans les lycées*. Paul Dupont.
- Rayou, P., et Van Zanten, A. (2018). Valeurs et politiques. Dans P. Rayou (dir.), *Les 100 mots de l'éducation* (p. 37-57). Presses Universitaires de France.
- Read, H. (1943). *Education Through Art*. Faber and Faber.

- Rebetez, F. (2018). Intelligence collective et construction collective de sens dans l'APP. *Revue de l'analyse de pratiques professionnelles : regards croisés*, 13, 39-50.
- Rege Colet, N. (2002). Une réalité diversement définie. Dans N. Rege Colet (dir.), *Enseignement universitaire et interdisciplinarité : Un cadre pour analyser, agir et évaluer* (p. 17-30). De Boeck Supérieur.
- Resweber, J.-P. (2011). Les enjeux de l'interdisciplinarité. *Questions de communication*, 19(1), 171-200.
- Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept. *Éducation et didactique*, 2, 57-71.
- Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Daunay, B., Delcambre-Derville, I., et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux aux didactiques*. De Boeck Supérieur.
- Réverdy, C., et Thibert, R. (2015). Le leadership des enseignants au cœur de l'établissement. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 104, 1-32.
- Rickenmann, R., et Lagier, C. (2008). Une analyse sémiopragmatique des transactions didactiques : transformations du milieu didactique et développement des conduites professionnelles. Dans L. Filliettaz (dir.), *Processus interactionnels et situations éducatives* (p. 205-231). De Boeck Supérieur.
- Riopel, M.-C. (2006). *Apprendre à enseigner : une identité professionnelle à développer*. Presses de l'Université Laval.
- Rix-Lièvre, G. (2010). Différents modes de confrontation à des traces de sa propre activité. Vers une confrontation à une perspective subjective située. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4(4-2), 359-379.
- Robert, A. (2005). Sur la formation des pratiques des enseignants de mathématiques du second degré. *Recherche & formation*, 50(1), 75-89.
- Robert, A., et Rogalski, J. (2002). Le système complexe et cohérent des pratiques des enseignants de mathématiques : une double approche, *Revue Canadienne de l'enseignement des sciences, des mathématiques et des technologies*, 2(4), 505-528.
- Roberts, S.-M., et Pruitt, E.-Z. (2010). *Les communautés d'apprentissage professionnelles*. Chenelière Éducation.
- Robine, F. (2015). Comprendre. Editorial. *Diversité, hors-série* 16, 5-6.
- Rochex, J.-Y. (1995). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Presses universitaires de France.
- Rochex, J.-Y. (1997). Note de synthèse. L'œuvre de Vygotski : fondements pour une psychologie historico-culturelle. *Revue française de pédagogie*, 120, 105-147.

- Rochex, J.-Y., Joigneaux, C., et Netter, J. (2018). Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques. *Actes du 6^{ème} séminaire pluridisciplinaire international Vygotski*. Université Paris 8.
- Rogers, C.-R. (1968). *Le développement de la personne*. Dunod.
- Rouleau, L. (2011). *Théories des organisations : approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*. Presses de l'Université du Québec.
- Roustan, C., et Amade-Escot, C. (2003). Une analyse didactique en terme de *milieu pour l'étude* : approche spécifique à l'EPS et dialectique de la co-construction. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 25(3), 481-504.
- Roux, C., (1997). *Arts plastiques et enseignement : la question des contenus : pour une didactique des arts plastiques en tant que discipline d'enseignement général dans le secondaire* [Thèse de doctorat, Université Paris 8].
<http://www.theses.fr/1997PA083633>
- Saldaña, J. (2013). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Sage Publications.
- Salines, M. (2019). *Pédagogie et éducation. Évolution des idées et des pratiques contemporaines : Recueil de textes, présentés et commentés*. De Gruyter.
- Sapir, E. (1967). *Anthropologie*. Les Editions de Minuit.
- Sarrazy, B. (1995). Note de synthèse. Le contrat didactique. *Revue française de pédagogie*, 112(85), 118.
- Saujat, F. (2004). Spécificités de l'activité d'enseignants débutants et "genres de l'activité professorale". *Polifonia*, 8(8), 67-93.
- Saujat, F. (2009). L'analyse du travail comme source et ressource de formation : le cas de l'orientation en collège. Dans M. Durand et L. Filliettaz (dirs.), *Travail et formation des adultes* (p. 245-274). Presses Universitaires de France.
- 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 en Sciences de l'éducation et de la Formation. Soutenue le 15 mars 2010. Université de Provence (Aix-Marseille I).
- Saujat, F. (2011). L'activité enseignante. Dans B. Maggi (dir.), *Interpréter l'agir : un défi théorique* (p. 241-257). Presses Universitaires de France.
- Saujat, F., Faïta, D., et Maggi, B. (2006, septembre). Travail et santé des enseignants : synergie entre deux méthodes pour comprendre un objet méconnu et transformer les situations d'enseignement. Dans J. Maline et M. Potier (dirs.), *Actes du 41^e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française : Ergonomie et Santé au travail*, Caen.

- Saujat, F., et Félix, C. (2018). Activité enseignante à l'état naissant et développement du pouvoir d'agir : un prototype clinique. *Phronesis*, 7(2), 4-14.
- Saussez, F. (2010). Le dialogisme bakhtinien, une boîte à outils intellectuels pour comprendre l'activité quotidienne. Dans F. Yvon et F. Saussez (dirs.), *Analyser l'activité enseignante. Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.
- Saussez, F. (2015). Penser la formation en établissement scolaire à l'aide de la notion de Communauté professionnelle. Quelques réflexions inspirées de la littérature anglo-américaine. Dans L. Ria (dir.), *Former les enseignants au XXI^{ème} siècle: 1. Établissement formateur et vidéoformation* (p. 33-47). De Boeck Supérieur.
- Saussez, F. (2016). Les visées développementales de la co-analyse de l'activité : une lecture critique à l'aide de la notion de zone de développement le plus proche. *Travail et Apprentissages*, 1, 121-148.
- Savoie, P. (2005). Création et réinventions des lycées (1802-1902). *Publications de l'Institut national de recherche pédagogique*, 28(1), 59-71.
- Schepens, P. (1999). *Linguistique dialogique et psychanalyse*. Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Schneuwly, B. (2008). De l'utilité de la « transposition didactique ». Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter (dirs.), *Didactique du français. Fondements d'une discipline* (p. 47-59). De Boeck.
- Schneuwly, B. Dolz, J., et Ronveaux, C. (2006). Le synopsis : un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin et Y. Reuter (dirs.), *Les méthodes de recherche en didactique. Actes du premier séminaire international de juin 2005* (p. 175-189). Presses Universitaires du Septentrion.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1996). Etude du contrat didactique pour des élèves en difficulté en mathématiques. Problématique didactique et/ou psychosociale. Dans C. Raitsky et M. Caillot (dirs.), *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs* (p. 160-189). De Boeck.
- Schubauer-Leoni, M. L. (2008). La construction de la référence dans l'action conjointe professeur-élève. Dans N. Wallian, M.-P. Poggi et M. Musard (dirs.), *Co-construire des savoirs : les métiers de l'intervention par les APSA* (p. 67-86). Presses Universitaires de Franche-Comté.
- Schubauer-Leoni, M.-L., et Ntamakiliro, L. (1994). La construction de réponses à des problèmes impossibles. *Revue des Sciences de l'Education*, 20(1), 87-113.
- Schubauer-Leoni, M.-L., et Leutenegger, F. (2005). Une relecture des phénomènes transpositifs à la lumière de la didactique comparée. *Revue Suisse des sciences de l'éducation*, 27(3), 407-429.

- Schubauer-Leoni, M.-L., Leutenegger, F., et Forget, A. (2007). L'accès aux pratiques de fabrication de traces scripturales convenues au commencement de la forme scolaire. Interrogations théoriques et épistémologiques. *Éducation et didactique*, 1-2, 9-35.
- Schwartz, Y. (1996). Ergonomie, philosophie et extraterritorialité. Dans F. Daniellou (dir.), *L'ergonomie en quête de ses principes* (p. 141-182). Octares Editions.
- Schwartz, Y. (1998). Travail et ergologie. Dans Y. Schwartz (dir.), *Reconnaissances du travail*. Pour une approche ergologique (p. 1-37). Presses Universitaires de France.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Octarès.
- Séguy, J.-Y. (2015). Réformer l'enseignement secondaire dans les années 1930 : le projet d'un groupe de professeurs du lycée du Havre. Dans A. D. Robert et B. Garnier (dirs.), *La pensée critique des enseignants : éléments d'histoire et de théorisation* (p. 57-74). Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Sensevy, G. (1998). *Institutions didactiques : étude et autonomie à l'école élémentaire*. Presses universitaires de France.
- Sensevy, G. (2001). Théories de l'action et action du professeur. Dans J.-M. Baudoin et J. Friedrich (dirs.), *Théories de l'action et éducation* (p. 203-224). De Boeck.
- Sensevy, G. (2006). L'action didactique. Éléments de théorisation. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (2), 205-225.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy et A. Mercier, (2007) (dirs.), *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-49). Presses Universitaires de Rennes
- Sensevy, G. (2008). Le travail du professeur pour la théorie de l'action conjointe en didactique. Une activité située ? *Recherche et formation*, 57, 39-50.
- Sensevy, G. (2011). *Le sens du savoir. Eléments pour une théorie de l'action conjointe en didactique*. De Boeck.
- Sensevy, G., Mercier, A. et Schubauer-Leoni, M.-L. (2000). Vers un modèle de l'action didactique du professeur. A propos de la course à 20. *Recherches en didactique des mathématiques*, 20(3), 263-304.
- Sensevy, G., et Quilio, S. (2002). Les discours du professeur. Vers une pragmatique didactique. *Revue française de pédagogie*, 141, 47-56.
- Sensevy, G., et Mercier, A. (2007). *Agir ensemble. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves dans le système didactique*. Presses Universitaires de Rennes.
- Sentilhes, A. (1996). L'Audio-visuel au service de l'enseignement : projections lumineuses et cinéma scolaire, 1880-1940. *Gazette des archives*, 173(1), 165-182.

- Sève, L. (2015). Le rejet de la dialectique. *La Pensée*, 382, 21-29.
- Sève, L. (2018). Vygotski, une démarche dialectique en psychologie. *Actes du 6ème séminaire international Vygotsky : Histoire, culture, développement : questions théoriques, recherches empiriques* (51-65). Conservatoire national des arts et métiers.
- Simonet, P. (2011). *L'hypo-socialisation du mouvement : prévention durable des troubles musculo-squelettiques chez des fossoyeurs municipaux* [Thèse de Doctorat non publiée en psychologie du travail, Conservatoire national des arts et métiers].
- Simonet, P., Caroly, S., et Clot, Y. (2011). Méthodes d'observation de l'activité de travail et prévention durable des TMS : action et discussion interdisciplinaire entre clinique de l'activité et ergonomie. *Activités*, 8(1), 104-128.
- Simonet, P., et Poussin, N. (2014). La socialisation des gestes de métier : un enjeu de santé au travail qui interroge la formation. *Education permanente, numéro hors-série AFPA*, 127-135.
- Sitri, F. (1996). Interdiscours et construction de l'objet de discours. *Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre*, 8, 153-172.
- Sitri F. (2003). *L'objet du débat*. Presses de la Sorbonne nouvelle.
- Six, F. (2002). De la prescription à la préparation du travail ; la dimension sociale du travail. Exemple du travail des compagnons et de l'encadrement sur les chantiers du Bâtiment. Dans J.-M. Évesque, A.-M. Gautier, C. Revest, Y. Schwartz et J.-L. Vayssière (dirs.), *Actes du 37^e Congrès de la Société d'ergonomie de langue française* [Colloque Les évolutions de la prescription]. Aix-en-Provence.
- Souillès-Debats, L. (2015). Des ciné-clubs aux dispositifs scolaires du CNC : l'institutionnalisation de l'éducation à l'image en France (1981-1998). *Décadrages. Cinéma, à travers champs*, 31, 87-103.
- Souriau, E. (1951). La structure de l'univers filmique et le vocabulaire de la filmologie. *Revue internationale de filmologie*, 2(7-8), 231-240.
- Souriau, E. (1953). *L'univers filmique*. Flammarion.
- Suau, G., et Assude, T. (2016). Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations, *Carrefours de l'éducation*, 42(2), 155-169.
- Tambone, J. (2014). Enseigner dans un dispositif auxiliaire : le cas du regroupement d'adaptation et de sa relation avec la classe d'origine de l'élève. *Les sciences de l'éducation-pour l'ère nouvelle*, 47(2), 51-71.
- Tambone, J., et Mercier, A. (2003). L'articulation entre classe et groupe d'adaptation de l'aide à dominante pédagogique, en France, pose questions sur la notion de système didactique. Dans G. Chatelanat et G. Pelgrims (dirs.), *Éducation et enseignement spécialisés : ruptures et intégrations* (p. 195-213). De Boeck Université.

- Tardif, M., et Lessard, C. (1999). Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels. De Boeck Université.
- Tardif, M., et Levasseur, L. (2010). *La division du travail éducatif : Une perspective nord-américaine*. Presses Universitaires de France.
- Teddlie, C., et Reynolds, D. (2000). *International handbook of school effectiveness*. Falmer.
- Theis, L., Assude, T., Tambone, J., Morin, M.-P., Koudogbo, J., et Marchand, P. (2014). Quelles fonctions potentielles d'un dispositif d'aide pour soutenir la résolution d'une situation-problème mathématique chez des élèves en difficulté du primaire ? *Éducation et francophonie*, 42(2), 160-174.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Presses universitaires de Lyon.
- Thomazet, S., et Mérini, C. (2014). Le travail collectif, outil d'une école inclusive ? *Questions vives. Recherches en éducation*, 21, 1-18. <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1509>
- Tomás, J.-L., Brière-Guenoun, F., Lémonie, Y., et Saujat, F. (2018). L'analyse du travail enseignant d'éducation physique et sportive au prisme de l'interdisciplinarité. *Ejournal de la recherche sur l'intervention en éducation physique et sport, numéro spécial 1*, 87-107.
- Tomás, J. L., et Bonnemain, A. (2019). Les gestes en autoconfrontation croisée : enjeux et pratiques. *Pratiques psychologiques*, 25(4), 419-440.
- Torres, J.-C. (2013). *Quelle autonomie pour les établissements scolaires ? Réflexions sur la liberté pédagogique dans les collèges et les lycées*. L'Harmattan.
- Toullec-Théry, M (2015). *Des politiques françaises en matière d'éducation centrées sur l'individualisation, la personnalisation plus que sur le collectif : quels effets sur les apprentissages des élèves. Une contribution didactique*. Conseil national d'évaluation du système scolaire.
- Toullec-Théry, M. (2020). Ingénieries didactiques coopératives et coenseignement pour contribuer à une scolarisation inclusive. *Éducation et francophonie*, 48(2), 116-138.
- Toullec-Théry, M., et Nédélec-Trohel, I. (2010). École et inclusion. Prendre en compte les besoins spécifiques, une question d'organisation ? *Recherche et formation*, 64, 123-138.
- Toullec-Théry, M., et C. Marlot (2012). L'aide ordinaire en classe et dans les dispositifs d'aide personnalisée à l'école primaire : une approche comparatiste en didactique. *Revue Recherches En Education, Hors-série 4*, 81-97.
- Urfalino, P. (1993). La philosophie de l'Etat esthétique. *Politix*, 6(24), 20-35. <https://doi.org/10.3406/polix.1993.1586>
- Van Zanten, A. (2001). L'école de la périphérie. *Recherche & formation*, 37(1), 165-167.

- Van Zanten, A. (2004). *Les politiques d'éducation*. Presses universitaires de France.
- Van Zanten, A. (2014). Gestion, mise en œuvre et évaluation. Dans : Agnès van Zanten (dir.), *Les politiques d'éducation* (p. 85-112). Presses Universitaires de France.
- Varenne, F. (2012). Les frontières entre modèles formels : juxtaposition, intégration, fusion, composition dans A.F. Schmid (dir.) *Épistémologie des frontières* (p. 177-229). Pétra.
- Venturini, P. (2012). Action, activité, « agir » conjoints en didactique : discussion théorique, *Éducation et didactique*, 6(1), 127-136.
<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1348>
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Honoré Champion.
- Vézina, M. (2000). Les fondements théoriques de la psychodynamique du travail. Dans M.-C. Carpentier-Roy et M. Vézina (dirs.), *Le travail et ses malentendus. Enquêtes en psychodynamique du travail au Québec* (p. 29-41). Les Presses de l'Université Laval.
- Vinatier, I., et Pastré, P. (2007). Organismes de la pratique et/ou de l'activité enseignante. *Recherche et formation*, 56, 95-108.
<https://doi.org/10.4000/rechercheformation.981>
- Vinatier, I., et Morrisette, J. (2015). Les recherches collaboratives : enjeux et perspectives. *Carrefours de l'éducation*, 39(1), 137-170.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Presses Universitaires de Lyon.
- Vion, R. (1996). L'analyse des interactions verbales. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 19-32.
<https://doi.org/10.4000/cediscor.349>
- Vion, R. (1999). Pour une approche relationnelle des interactions verbales et des discours. *Langage & société*, 87(1), 95-114.
- Vion, R. (2006). Reprise et modes d'implication énonciative. *La linguistique*, 42(2), 11-28.
- Vygotski, L.S. (1985). *Pensée et langage*. Editions sociales.
- Vygotski, L.S. (2003). *Conscience, Inconscient, Emotions*. La Dispute
- Wallon, H. (1983). *Les origines du caractère chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Warren, M. (2009). Un référentiel nouveau de gestion de la chose publique éducative française. *Recherches en éducation*, 7, 14-26.
- Wertsch, J.-V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.

- Wisner, A. (1994). La cognition et l'action situées : conséquences pour l'analyse ergonomique du travail et l'anthropotechnologie. *Actes du XII^{ème} congrès de l'International Ergonomic Association, Vol 1*, 80-96. Toronto.
- Wisner, A. (1995). *Réflexions sur l'ergonomie, (1962-1995)*. Octarès.
- Wisner, A. (1997). Aspects psychologiques de l'anthropotechnologie. *Le travail humain*, 3, 229-254.
- Yvon, F., et Saussez, F. (2010). *Analyser l'activité enseignante : Des outils méthodologiques et théoriques pour l'intervention et la formation*. Presses de l'Université Laval.
- Zay, D., et Gonnin-Bolo, A. (1995). *Établissements et partenariats. Stratégies pour des projets communs, actes du colloque des 14, 15 et 16 janvier 1993*. INRP.
- Zhou, Y. (2021). *L'enseignement de l'histoire de l'art à l'école secondaire sous la III^e République française* [Thèse de doctorat non publiée en histoire, Université Panthéon-Sorbonne-Paris I; Université des études internationales de Shanghai]. <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-03443692>

Table des figures et tableaux

Tableau 1 <i>Analyse socio-historique : recoupements et tensions thématiques</i>	64
Figure 1 <i>Système didactique auxiliaire (SDA). Premiers repères</i>	103
Figure 2 <i>Système didactique auxiliaire (SDA). Apports et limites</i>	112
Figure 3 <i>Les différentes approches du travail partagé</i>	117
Figure 4 <i>Liens de filiation avec la psychologie et la sémiologie soviétiques</i>	139
Figure 5 <i>Pouvoir d'agir et marges de manœuvre, d'après Clot et Simonet, 2015</i>	150
Figure 6 <i>Marges de manœuvre et pouvoir d'agir. Proposition d'équation</i>	151
Figure 7 <i>Processus transpositif savoirs-pratiques scolaires</i>	176
Tableau 2 <i>Projets du PEAC dédiés à l'analyse filmique dans le projet d'établissement</i>	181
Figure 8 <i>Glissements fonctionnels entre système didactique auxiliaire et DLAC</i>	184
Figure 9 <i>Système didactique principal des différents enseignants du collectif DLAC</i>	186
Figure 10 <i>Modélisation de la répartition des systèmes didactiques dans le DLAC</i>	187
Figure 11 <i>Amarrage Système didactique transversal-Système didactique principal</i>	188
Figure 12 <i>Variabilité et malléabilité du système didactique transversal</i>	190
Tableau 3 <i>Reconsidération de la vue synoptique du système de description théorique d'après Sensevy et Mercier, 2007</i>	193
Tableau 4 <i>De la question initiale à la problématique</i>	195
Figure 13 <i>Synthèse des trames et states de réflexion</i>	198
Tableau 5 <i>Genèse du contexte de la recherche en quelques dates</i>	214
Figure 14 <i>Constitution du Collectif DLAC</i>	219
Figure 15 <i>Constitution du Collectif PAP</i>	219
Figure 16 <i>Cadre et contexte de la recherche : dynamique de reliance</i>	222
Figure 17 <i>Dispositif spatial de l'entretien préalable du Collectif PAP</i>	224
Figure 18 <i>Dispositif spatial de l'entretien préalable du Collectif élargi DLAC</i>	226
Tableau 6 <i>Repères spatio-temporels des séances PAP filmées</i>	228
Tableau 7 <i>Repères spatio-temporels des séances DLAC filmées. Binômes asynchrones</i>	229
Tableau 8 <i>Repères spatio-temporels des séances DLAC filmées. Binômes synchrones</i>	230
Tableau 9 <i>Inventaire spatio-temporel des autoconfrontations simples PAP</i>	232
Figure 19 <i>Dispositif spatial des autoconfrontations simples DLAC</i>	232
Tableau 10 <i>Inventaire spatio-temporel des ACS DLAC. Binômes asynchrones</i>	233
Tableau 11 <i>Inventaire spatio-temporel des ACS DLAC. Binômes synchrones</i>	234
Tableau 12 <i>Inventaire spatio-temporel des ACC DLAC. Binômes asynchrones</i>	236
Tableau 13 <i>Inventaire spatio-temporel des ACC DLAC. Binômes synchrones</i>	237
Tableau 14 <i>Inventaire spatio-temporel des ACC du collectif PAP</i>	238
Figure 20 <i>Livret du RAC DLAC. Indicateurs spatiaux et organisationnels des séances</i>	239
Figure 21 <i>Les différentes étapes du retour au collectif DLAC</i>	241

Figure 22	<i>Les différentes étapes du retour au collectif PAP</i>	243
Figure 23	<i>Les différentes étapes de la remise au travail du collectif DLAC</i>	245
Tableau 15	<i>Participation des enseignants au dispositif de recherche par collectif</i>	248
Figure 24	<i>Déroulé temporel de la démarche d'AC déployée dans le milieu de travail</i>	251
Tableau 16	<i>Les différents temps de la démarche d'analyse retenue</i>	257
Tableau 17	<i>Table de conventions de transcription des données</i>	260
Tableau 18	<i>Collectif DLAC. Repérage des unités thématiques</i>	262
Figure 25	<i>Collectif DLAC. Chemin de pensée #8</i>	264
Figure 26	<i>Collectif DLAC. Temps de parole de MB pour chaque objet du discours</i>	265
Tableau 19	<i>Collectif DLAC. Résumé du profil professionnel. Exemple de MB</i>	265
Figure 27	<i>Collectif DLAC. Chronotexte</i>	268
Tableau 20	<i>Collectif DLAC. Micro-synthèse des réflexions principales</i>	269
Figure 28	<i>Synopsis des séances filmées. Exemple de la séance de MD</i>	271
Tableau 21	<i>ACS de CHB. Récurrences, insistances et difficultés</i>	275
Tableau 22	<i>ACS de VG. Récurrences, insistances, différences et difficultés</i>	276
Tableau 23	<i>ACS de DD. Registres liés à l'ergonomie de l'activité enseignante</i>	277
Tableau 24	<i>Inventaire de l'ensemble des registres pour l'ensemble des enseignants</i>	277
Tableau 25	<i>Inventaire de l'ensemble des registres pour l'ensemble des enseignants</i>	278
Figure 29	<i>Gestes idéographiques NR. Autoconfrontation croisée du 15 mai 2018</i>	282
Figure 30	<i>ACS MB et FG. Extrait de l'inventaire des gestes co-verbaux</i>	282
Tableau 26	<i>ACC VG et DD. Extrait du synopsis objets du dialogue-formes discursives</i>	284
Tableau 27	<i>ACC VG et DD. Extrait du vis-à-vis objets du dialogue et actes de langage</i>	285
Figure 31	<i>Structuration des données et montée en généralité</i>	291
Figure 32	<i>Collectif DLAC. Identification des objets du discours</i>	295
Figure 33	<i>Réunions de travail et échanges professionnels coopératifs</i>	308
Figure 34	<i>Réunions de travail et échanges professionnels coopératifs</i>	308
Figure 35	<i>Cheminement discursif des binômes DLAC lors des réunions de travail</i>	311
Figure 36	<i>Projection des expériences antérieures dans la séance à venir</i>	317
Figure 37	<i>Binômes DLAC. Concertation 1. Objet filmique-contenus d'apprentissage</i>	322
Tableau 28	<i>Objectifs identifiés lors des réunions de travail préparatoire DLAC</i>	323
Figure 38	<i>La préparation de l'étude. Réflexions lors des réunions de travail DLAC</i>	327
Figure 39	<i>Scénario de séquence envisagée lors des réunions de travail DLAC</i>	333
Figure 40	<i>Projections des enseignants sur la participation des élèves-séquences DLAC</i>	334
Figure 41	<i>La conduite de l'étude. Réflexion lors des réunions de travail DLAC</i>	335
Figure 42	<i>De la modélisation du SDT aux caractéristiques du DLAC</i>	343
Figure 43	<i>Caractéristiques et constituants d'une séquence DLAC-Premiers repères-</i>	345
Figure 44	<i>Constituants principaux dans du DLAC dans l'ACS de DD</i>	399
Tableau 29	<i>Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de VG</i>	400
Figure 45	<i>Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de MD</i>	401
Figure 46	<i>Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de FG et MB</i>	402
Figure 47	<i>Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de MB et OT</i>	404

Figure 48 <i>Constituants principaux du DLAC dans l'ACS de CHB</i>	407
Figure 49 <i>Ebauches des constituants principaux du DLAC</i>	408
Tableau 30 <i>Extrait de verbatim de l'ACC de DD et VG</i>	433
Figure 50 <i>Récapitulatif du traitement de l'ACC de DD et VG</i>	437
Tableau 31 <i>Extrait du verbatim de l'ACC de JPR et MD</i>	445
Figure 51 <i>Récapitulatif du traitement de l'ACC de JPR et DD</i>	449
Tableau 32 <i>Extrait du verbatim de l'ACC de MB, FG et NR, MM</i>	459
Figure 51 <i>Récapitulatif du traitement de l'ACC de MB, FG et NR, MM</i>	463
Figure 52 <i>Synthèse des mises en réflexion et mouvements dialogiques des trois ACC</i>	464
Figure 53 <i>Modélisation post-analyse du processus développemental des ACC</i>	467
Tableau 33 <i>Extrait du verbatim de l'ACC de JPR, ASGR et VR</i>	475
Tableau 34 <i>Récapitulatif du traitement de l'ACC de JPR, ASGR et VR</i>	485
Figure 54 <i>Comparatif des objets du discours. Entretien préalable et RAC DLAC</i>	491
Tableau 35 <i>Occurrences et connexions lexicales du mot « parole » lors du RAC</i>	493
Figure 55 <i>Cadre matériel de la séance DLAC de VG</i>	502
Tableau 36 <i>Résumé du synopsis de la séance de VG</i>	503
Figure 56 <i>Cadre matériel de la séance DLAC 1 de MB et FG</i>	504
Tableau 37 <i>Résumé du synopsis de la séance 1 de MB et FG</i>	505
Figure 57 <i>Les objets du discours de l'entretien préalable à la remise au travail</i>	519
Figure 58 <i>Séance de CHB. Modulation des indicateurs spatiaux et organisationnels</i>	526
Tableau 38 <i>Mise en mouvement de différents temps et résultats de la recherche</i>	528
Figure 59 <i>Retour sur le déroulé du protocole de recherche dans le milieu de travail</i>	540
Figure 60 <i>Dynamique pluridirectionnelle du protocole de recherche</i>	543
Figure 61 <i>Jeux de combinaison contenus dans la phase de remise au travail du collectif DLAC</i>	545
Figure 62 <i>Développement du champ des actions</i>	549
Figure 63 <i>Exemple des jeux de combinaison activés dans et par le travail doctoral</i>	555

Principaux sigles employés

ACC : autoconfrontation croisée

ACS : autoconfrontation simple

DLAC : dispositif Lycéens et apprentis au cinéma

PAP : professeurs d'arts plastiques

PEAC : parcours d'éducation artistique et culturel

RAC : retour au collectif